



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

CRISTINARA FERREIRA DOS SANTOS

**DIÁRIO DE LEITURA: uma investigação sobre a leitura do romance
policial *Um estudo em vermelho***

Natal/RN
2018

CRISTINARA FERREIRA DOS SANTOS

**DIÁRIO DE LEITURA: uma investigação sobre a leitura do romance
policial *Um estudo em vermelho***

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA DA PENHA
CASADO ALVES

Natal/RN

2018

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras
e Artes - CCHLA

Santos, Cristinara Ferreira dos.

Diário de leitura: uma investigação sobre a leitura do romance
policial um estudo em vermelho / Cristinara Ferreira dos Santos. - Natal,
2018.

98f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Mestrado
Profissional em Letras. Natal, RN, 2018.

Orientador: Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves.

1. Leitura - Dissertação. 2. Diário de leituras - Dissertação. 3.
Compreensão responsiva ativa - Dissertação. 4. Gêneros do discurso -
Dissertação. I. Alves, Maria da Penha Casado. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 82-312.4:37

CRISTINARA FERREIRA DOS SANTOS

DIÁRIO DE LEITURA: uma investigação sobre a leitura do romance policial *Um estudo em vermelho*

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves – UFRN
(Orientadora)

Profa. Dra. Risoleide Rosa Freire de Oliveira – UERN
(Examinadora externa)

Profa. Dra. Sulemi Fabiano Campos – UFRN
(Examinadora interna)

*Para Cristiane, Fernanda e Valentina, por
partilhar a existência e as conquistas
comigo. Sou sempre mais feliz com vocês!*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Paula e Chicão (*in memoriam*), pelos ensinamentos repletos de ética, solidariedade e amor.

Às minhas irmãs, Cristiane e Fernanda, pelo constante incentivo e apoio em todas as situações vivenciadas e por comigo compartilharem muitos ideais de vida.

A Valentina, amor maior da minha vida, por me revelar tão ternamente quão simples e grandiosa é a vida feliz.

Às amigas Emanuelle, Viviane, Cláudia e Flávia, presentes das Letras que me acolhem, ouvem, animam e personificam a amizade na minha vida.

Aos demais amigos, pela compreensão demonstrada nos vários momentos de ausência ao longo deste período.

Aos alunos da Escola Estadual Sebastião Fernandes de Oliveira, pela convivência leve, pela energia que emanam e pelos saberes que compartilham.

Aos participantes da pesquisa, por gentilmente autorizarem a utilização de seus diários de leituras para a realização desta pesquisa.

A Adriana Hanayá, pela parceria acadêmica, pela generosa ajuda nesse percurso, pelo constante apoio e por todas as palavras de incentivo que proferiu.

À “tia Carmelita”, pela acolhida doce e amável, ao ceder inúmeras vezes e tão generosamente o espaço de seu lar para escrita desta dissertação.

Aos colegas do PROFLETRAS, turma 3, pelo companheirismo e união demonstrados.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pela concessão da bolsa durante todo o período de realização deste mestrado.

À professora Maria da Penha Casado Alves, pelos ensinamentos e constante respeito às limitações por mim apresentadas neste percurso acadêmico.

A Josiany Macedo, pela competência e dedicação demonstradas sempre que precisei de seu apoio profissional.

Aos colegas do setor de Revisão da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (SEDIS/UFRN), pelo incentivo e pelas alegrias compartilhadas.

A Verônica e a Melissa, pelas jornadas diárias na SEDIS repletas de risos, bom humor, lanches e música.

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha.

Paulo Freire

RESUMO

A leitura configura-se como meio para uma atuação consciente e para um agir socialmente cada vez mais amparado em reflexão. Assim, é inegável sua contribuição para a formação dos sujeitos sociais. Nesse sentido, esta pesquisa tem por objeto de estudo analisar a responsividade presente em diários de leituras produzidos por alunos de uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual da capital potiguar. Para tanto, consideram-se o registro de impressões, as respostas, os posicionamentos críticos, enfim, o diálogo estabelecido com o romance policial *Um estudo em vermelho* por meio de sua leitura, com o objetivo geral de promover a formação de leitores críticos e autônomos. Para alcançar este propósito, postulam-se os seguintes objetivos específicos: i) investigar as estratégias de compreensão evidenciadas na escrita dos diários de leitura sobre o livro *Um estudo em vermelho*; ii) sistematizar uma proposta de indexação do diário de leituras para o exercício da responsividade na leitura de romance policial. Para dar conta desses objetivos, o estudo embasa-se na perspectiva dialógica da linguagem e nas concepções de enunciado concreto, gêneros do discurso e compreensão responsiva ativa postuladas pelo Círculo de Bakhtin; em relação às questões de leitura, fundamenta-se em Solé, em Freire e em Geraldini; no que se refere ao gênero diário de leitura, apoia-se nos estudos de Machado e de Machado, Abreu-Tardelli e Lousada. Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa ancora-se nos trabalhos de natureza qualitativo-interpretativista de abordagem histórico-cultural. Na análise dos dados, destaca-se a pertinência do uso do diário de leitura como instrumento revelador da criticidade e da responsividade dos alunos participantes da pesquisa, as quais são, geralmente, tolhidas por algumas práticas ainda circulantes no ambiente escolar.

Palavras-chave: Leitura. Diário de leituras. Compreensão responsiva ativa. Gêneros do discurso.

ASBTRACT

Reading is a mean for a conscious action and for a social action increasingly supported by reflection. Thus, their contribution to the formation of social subjects is undeniable. In this sense, this study aims to analyze the responsiveness in reading diaries produced by students of a 9th grade elementary school class from a public school in the Rio Grande do Norte capital. For that, it is considered the recording of impressions, the answers, the critical positions, ultimately, the dialogue established with the detective novel *A study in scarlet* with the goal to promote the formation of critical and autonomous readers. To achieve this, it's postulated the following specific objectives: i) to investigate the comprehension strategies evidenced in the writing of the reading diaries about the detective story *A study in scarlet*; ii) to systematize a proposal for indexing the reading diary for the exercise of responsiveness in reading a detective novel. In order to carry out this goals, the study is based on the dialogical perspective of language and on the concepts of concrete enunciation, discourse genres and active responsive understanding postulated by the Bakhtin Circle; in relation to reading issues in the school environment, it's based on Solé, Freire and Geraldi; as for the reading diary genre, it's supported on the studies of Machado and Machado, Abreu-Tardelli and Lousada. As for the methodological procedures, the research is anchored in the qualitative-interpretative work of a historical-cultural approach. In the analysis of the data, it's highlighted the relevance of the use of the reading diary as an instrument that reveals the criticality and responsiveness of the students that participated of the research, which are generally hampered by some practices still circulating in the school environment.

Keywords: Reading. Reading diary. Active responsive understanding. Discourse genres.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Fachada da Escola Estadual Sebastião Fernandes de Oliveira	46
Figura 2 – Print de uma das cenas do primeiro episódio da série <i>Sherlock</i>	55
Figuras 3 – Leitura do romance policial <i>Um estudo em vermelho</i>	56
Figuras 4 – Versões utilizadas para leitura	58
Figuras 5 – Customização de alguns diários de leituras	59
Figura 6 – Sumário do romance policial <i>Um estudo em vermelho</i>	62
Figura 7 – Marcação de trecho relevante para a leitora do romance policial <i>Um estudo em vermelho</i>	69

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Questões de pesquisa	14
1.2 Objetivos	14
1.2.1 Objetivo geral	14
1.2.2 Objetivos específicos.....	14
 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1 Concepção de linguagem	16
2.2 Concepção de enunciado concreto	18
2.3 Concepção de gêneros do discurso	19
2.4 Compreensão responsiva ativa	21
2.5 Concepção de leitura	22
2.5.1 O ato de ler.....	24
2.5.2 Estratégias de compreensão leitora	27
2.5.2.1 Ações que favorecem o desejo de ler	29
2.5.2.2 Estratégias de compreensão leitora utilizadas durante a leitura	33
 3 ROMANCE POLICIAL	35
 4 DIÁRIO DE LEITURAS	37
 5 METODOLOGIA	44
5.1 Caracterização da pesquisa	44
5.2 O cenário e seus personagens	46
5.3 Seleção e organização do <i>corpus</i> da pesquisa	48
 6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	50
 7 ANÁLISE DOS DIÁRIOS	61
7.1 Responsividade evidenciada nos diários de leitura	62
7.2 Estratégias de compreensão leitora evidenciadas nos diários de leitura....	71

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICE.....	86
Apêndice A – Questionário sobre leitura	86
ANEXOS	88
Anexo A – <i>Conto de mistério</i>, de Stanislaw Ponte Preta.....	88
Anexo B – Conto <i>O último cuba libre</i>, de Marcos Rey (parte inicial)	89
Anexo C – Conto <i>O último cuba libre</i>, de Marcos Rey (parte final)	94
Anexo D – Roteiro de estudos sobre diários de leitura.....	96

1 INTRODUÇÃO

A necessidade de incentivar a leitura dos alunos constitui-se como um dos norteadores da prática docente, uma vez que ela oportuniza a ampliação dos saberes em todas as áreas do conhecimento. Dessa forma, buscar favorecer esse hábito em todos os níveis de escolaridade colabora para uma aprendizagem significativa e centrada numa experiência em que a palavra proporciona um saber atrelado a uma ação, haja vista respondermos sempre ao que lemos, mesmo que seja por meio de uma resposta tácita. Conforme Bakhtin (2016, p. 116),

[...] o enunciado sempre é direcionado, tem destinatário definido (o “leitor”, o “público” e suas diferenças por épocas), em seu término acentua-se essa relação. [...] Todo discurso termina, mas não no vazio, e dá lugar ao discurso do outro (ainda que seja o discurso interior), à expectativa de resposta, de emoção.

Em consonância com tal pensamento, ao iniciar a busca por um objeto de estudo, logo decidimos que a leitura seria a área pesquisada, pois compreendemos que seu domínio pleno contribui para o desenvolvimento do ser como cidadão que, usando-a como meio emancipador, atua de maneira mais autônoma na sociedade letrada em que vivemos. Conscientes de que as vozes que nem sempre conseguem “falar” para serem ouvidas necessitam de encaminhamentos, procuramos evidenciar como essa leitura ocorre para poder dar voz a quem normalmente mais cala e escuta do que fala e se posiciona. Conforme Geraldi (2012, p. 90), “É precisamente porque essas vozes não podem mais calar que o compromisso político primeiro do professor de língua portuguesa é possibilitar o domínio efetivo da língua padrão”.

Assim, inquieta-nos a fala recorrente de alguns alunos ao afirmar não se interessar por leitura ou não ter tanta paciência para se dedicar a essa atividade como a outras. Diante disso, decidimos lançar luz à questão buscando evidenciar se a leitura a que se referem os estudantes são as propostas pelos professores decorrentes dos programas instituídos para a série em curso, ou se decorrem de fato do não interesse pelo ato de ler.

Normalmente, são diagnosticadas situações que levam o pesquisador a elaborar um plano de ação que tenta solucionar um problema encontrado. Na

pesquisa que desenvolvemos, contudo, o trajeto percorrido não se deu dessa maneira. Nosso propósito foi o de investigar como a leitura do gênero escolhido pela turma favorece o hábito de ler e de que maneira essa leitura revela as estratégias elencadas para esse ato.

Dessa forma, propomos expor, por meio deste registro, os resultados obtidos pela pesquisa realizada no ano de 2016 com alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Sebastião Fernandes de Oliveira. Utilizamos-nos do gênero diário de leitura para registro das impressões acerca do romance policial *Um estudo em vermelho*, do escritor britânico Arthur Conan Doyle.

Após a realização de uma pesquisa de leitura com a turma para sondar sobre hábitos, frequência e gêneros mais lidos (ou que se desejava ler), verificamos que os estudantes se sentiam atraídos por textos característicos da sequência narrativa e como sugestão de gênero discursivo para ser trabalhado mais detalhadamente foi escolhido o conto de enigma. O contato dos alunos sujeitos da pesquisa com narrativas policiais ocorreu quando eles cursaram o 8º ano e leram trechos de um conto de enigma da série *Sherlock Holmes*, também de Arthur Conan Doyle, intitulado *A faixa manchada*. Para alguns dos alunos, a leitura desse conto motivou o desejo de manter novamente contato com textos que despertassem sua curiosidade e aguçassem seu espírito investigativo, daí a sugestão do gênero para ser abordado na pesquisa desenvolvida para este mestrado.

A partir da sugestão feita pelos alunos, decidimos utilizar não apenas um conto, mas todo um romance policial. Tal escolha foi motivada pelo potencial dialógico presente nas interações entre leitor-texto possibilitadas pelo gênero discursivo escolhido, pois bem argumenta Bakhtin (2016, p. 114) ao afirmar:

O apelo da literatura [...] não é apenas um apelo ao léxico, à sintaxe (mais simples); é, antes de tudo, um apelo ao diálogo, às potencialidades da conversação como tal, à sensação imediata de ter um ouvinte, à intensificação do elemento da comunicação, da comunicabilidade. É o enfraquecimento do elemento monológico do discurso e do reforço do dialógico.

Além disso, entendemos que a forma de registro escolhida para que os alunos pudessem comentar suas impressões a respeito da leitura realizada (diário de leituras) seria mais bem desenvolvida se fosse subsidiada por um gênero discursivo mais

extenso que apresentasse, portanto, uma trama mais longa e permeada por detalhes que não seriam adotados num gênero como o conto.

Dessa forma, entendemos que a escolha do romance policial se apresenta como uma singular possibilidade para que os alunos desenvolvam sua habilidade leitora e escritora, uma vez que ele lhes permite observar as características discursivas, temáticas e composicionais relacionadas aos gêneros do discurso cuja sequência predominante é a narrativa e as quais estão atreladas às descrições dos espaços, das personagens, bem como das indicações de pistas. Além disso, expõe também como todos esses elementos colaboram para a intenção do gênero: criar um enigma e favorecer/escamotear o culpado pela ação narrada.

Para conseguir mapear a responsividade relativa à leitura do romance policial *Um estudo em vermelho*, decidimos utilizar o diário de leituras como registro dos alunos por considerá-lo um gênero discursivo democrático, no sentido de permitir a seu autor a exposição de seus pontos de vista, opiniões, concordâncias ou discordâncias em relação ao que é exposto no livro lido sem que ele se preocupe com o crivo do que pode ser considerado certo ou errado. Cada registro feito no diário de leituras capta a avaliação feita por seu autor sem que sua preocupação seja a de ter elaborado um texto cujos conteúdo e expressão sejam valorados pelo professor como normalmente são as produções textuais criadas em situação escolar.

Os alunos tiveram acesso previamente às características do diário de leituras e foram comunicados sobre como seus registros seriam analisados para que sua elaboração não fosse influenciada, de maneira a reproduzir repetidas estratégias nas produções textuais tão comuns e as quais são utilizadas apenas para a obtenção de nota. Isso não significa afirmar que o registro não tenha sido orientado, pelo contrário. Para que pudéssemos analisar a compreensão responsiva desses alunos, precisávamos nortear essa escrita, encaminhando os passos a serem seguidos na construção de cada texto a compor o diário. Na seção referente à metodologia, descrevemos como ocorreram as orientações para a escrita.

Para o delineamento desta pesquisa e levando-se em consideração os dados gerados, alguns questionamentos, a seguir descritos, configuram-se como nossas questões de pesquisa.

1.1 Questões de pesquisa

O registro de leitura utilizando-se do diário de leitura contribui para a formação leitora crítica e autônoma dos alunos do ensino fundamental?

Como os alunos evidenciam as estratégias de compreensão que norteiam o percurso de sua leitura do romance policial *Um estudo em vermelho*?

De que forma a sistematização do uso do diário de leitura pode contribuir para a prática docente relacionada às aulas de leitura de romance policial?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Promover a formação de leitores críticos e autônomos.

1.2.2 Objetivos específicos

- Investigar as estratégias de compreensão evidenciadas na escrita de diários de leitura sobre a leitura do romance policial *Um estudo em vermelho*.
- Sistematizar uma proposta de indexação do diário de leituras para o exercício da responsividade na leitura de romance policial.

Esta dissertação estrutura-se em oito seções. Nesta primeira, elencamos os motivos que nos levaram à escolha do gênero romance policial para ser lido pela turma, bem como os que nortearam a escolha do gênero para registro da leitura realizada pelos alunos: o diário de leituras. Também são expostas as questões de pesquisa e os respectivos objetivos traçados para o estudo.

Na segunda seção, expomos a fundamentação teórica que norteia esta pesquisa. Para tanto, são evidenciadas as concepções bakhtinianas de linguagem, enunciado concreto, compreensão responsiva ativa e gênero do discurso. Em seguida, são apresentados os aspectos norteadores sobre leitura subsidiados pelos estudos de João Wanderley Geraldi (2012), Paulo Freire (2005) e Isabel Solé (1998).

Na terceira seção, abordamos o romance policial, gênero discursivo selecionado para leitura da turma em que a pesquisa foi desenvolvida. Nela, elencamos informações que reportam ao seu surgimento, circunstâncias que

favoreceram sua sedimentação no século XIX, bem como aspectos que particularizam o modo de estruturar o gênero em exposição.

Na seção seguinte, apresentamos o gênero diário de leituras, suas características e as razões que nos levaram a escolhê-lo como meio de registro das leituras realizadas pelos alunos da turma participante da pesquisa. Também por meio desse gênero, podemos observar a maneira pela qual a responsividade se materializa nos textos escritos pelos alunos.

Na quinta seção, realizamos a caracterização da pesquisa, da escola em que ela se realizou e dos sujeitos participantes. Também nessa seção são elencados os critérios de seleção e organização do *corpus* da pesquisa.

Na sexta seção, apresentamos a proposta de intervenção realizada com a turma. Descrevemos, passo a passo, as etapas efetivadas para concretização desta pesquisa, desde o momento do trabalho com o conto de enigma até quando realizada a leitura do romance policial *Um estudo em vermelho*.

Na penúltima seção, sistematizamos os resultados obtidos com a pesquisa realizada. Os textos produzidos pelos alunos em seus diários de leitura são analisados buscando-se evidenciar as estratégias utilizadas para exposição da leitura realizada atrelada às orientações dadas pela professora pesquisadora.

Na última seção, tecemos nossas considerações finais acerca do estudo empreendido. Reafirmamos o modo pelo qual concebemos a leitura – instrumento indispensável de uma formação posicionada e emancipadora –, além de ratificarmos que a escola é o espaço em que o exercício pleno para que as interações com os bens culturais em formato de texto ocorram. Além disso, retomamos as questões de pesquisa e a elas respondemos. Por fim, reiteramos nossa convicção em relação aos avanços promovidos em direção à formação leitora plena de nossos alunos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, discorremos sobre os pressupostos teóricos que norteiam esta pesquisa, com destaque para as concepções de linguagem, enunciado concreto e compreensão responsiva ativa, postuladas pelo Círculo de Bakhtin, as quais são de relevante importância para este trabalho. Para apoiarmos a noção de leitura, embasamo-nos nos estudos de Solé (1998), Geraldi (2012) e Freire (2005).

2.1 Concepção de linguagem

Segundo o Círculo de Bakhtin, todas as atividades humanas estão relacionadas à linguagem (2003), sendo esta, dessa forma, constituinte de suas relações com o outro e com o mundo. Nessa perspectiva, a linguagem é uma construção histórica e dialógica, uma vez que permeia as relações dos sujeitos nas várias esferas da comunicação por que circulam. Esses diversos campos da atividade humana determinam as condições e as finalidades dos enunciados produzidos por meio do conteúdo temático, da construção composicional e do estilo, elementos que caracterizam os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016), conceito pormenorizado mais adiante.

Adotando essa concepção como a que norteia o fazer docente, necessário se faz levar os alunos a compreenderem-se como participantes de um processo que os entende como sujeitos que, em contínua constituição, contribuem para a historicidade da língua ao revelar o primordial papel que desempenham no contexto das interlocuções para o estudo dos fatos linguísticos. Assim, é possível revelar o caráter dialógico da linguagem, no qual o outro desempenha importante função no processo interlocutivo, uma vez que ele direciona o que será dito, de que forma, em que situação, revelando sua significativa participação na palavra proferida/escrita.

Por intermédio da linguagem, sob essa ótica, possibilitam-se visões de mundo variadas, pois a constante interação proporciona aos indivíduos acesso a diversos e diversificados conhecimentos, valores e posicionamentos. Esse diálogo com o “outro” permite que o “eu” esteja em constante constituição. Uma vez que os enunciados produzidos sempre são “endereço a outros” (BAKHTIN, 2016, p. 118), seu caráter social estabelece verdadeiros intercâmbios de ideias, pois suscitam respostas que se

desdobram em novas ações, conhecimentos, valores. Assim, “Todo discurso termina, mas não no vazio, e dá lugar ao discurso do outro (ainda que seja o discurso interior), à expectativa de resposta, de emoção.” (BAKHTIN, 2016, p. 116).

Por ser a interação discursiva “a realidade fundamental da língua” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219), somos impelidos a assumir determinados posicionamentos, os quais se materializam por meio de enunciados situados histórica e socialmente, daí seu caráter contextual. Por isso, Volóchinov (2017, p. 220) afirma: “A comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta”.

Ao associar o contexto para que se compreenda o enunciado, o teórico evidencia o caráter situacional que o permeia, afastando, assim, as ideias preconizadas pelo objetivismo abstrato e pelo subjetivismo individualista, correntes teóricas cujas concepções de linguagem defendem, respectivamente: uma atuação passiva do indivíduo que em nada interfere no sistema linguístico pronto que acessa; que a linguagem, por estar relacionada à capacidade de pensar, representa fielmente esse pensamento.

Para o pensamento bakhtiniano, o outro é sempre considerado na construção dos enunciados, pois a interação é um pressuposto da concepção dialógica da linguagem. O enunciado necessita desse outro, pois não o considera como um interlocutor passivo, inerte, uma vez que sua “presença” permeia desde o projeto de dizer até as respostas advindas dele, perpassadas por outros ditos e outras vozes discursivas.

O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já-dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado (BAKHTIN, 1998, p. 89).

Para essa concepção de linguagem, o sujeito é entendido como um indivíduo ativo que tanto se constrói como é construído por meio da linguagem. E isso é possível justamente por esse caráter dialógico das relações discursivas. Situado pelo contexto que o rodeia, o sujeito dialógico interage com o mundo de vozes sociais existentes,

concordando ou discordando, aceitando ou recusando, convergindo para elas ou divergindo delas (FARACO, 2009), mas em todas as situações atuando sobre algo.

2.2 Concepção de enunciado concreto

Segundo Bakhtin (2016, p. 20), “Os enunciados e seu tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. Sendo assim, para o teórico, eles estão indissociavelmente atrelados, pois acompanham a historicidade inerente ao homem e ao modo como este se comunica ao longo de sua existência.

Os enunciados, segundo o russo, são individuais, porém materializados em gêneros discursivos que são elaborados devido às influências sofridas pelo campo de atuação do indivíduo que o gera. Isso porque essa individualidade é definida pelas escolhas que materializarão o enunciado pretendido.

Sendo, pois, o enunciado concreto a unidade de comunicação para a concepção dialógica de linguagem, é por seu intermédio que “a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2016, p. 16). Por isso não é possível tomar o estudo linguístico a partir de frases descontextualizadas, uma vez que elas se configuram como destituídas dos aspectos que as situam historicamente como elos “na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 26).

Devido à natureza dialógica das relações comunicativas, necessitamos da categoria de gênero para trabalhá-las em seu funcionamento. Nessa perspectiva, o homem precisa dos gêneros discursivos para agir no e sobre o mundo. Concebidos como unidade de comunicação necessariamente contextualizada, os enunciados veiculados são, dessa forma, concretos e individuais.

Para que sejam compreendidos como tal, os enunciados necessariamente se distinguem da oração gramatical usada muitas vezes nas aulas de língua portuguesa como exemplos para abordar temas relacionados ao seu ensino. As orações, como bem enfatiza Bakhtin (2016, p. 62), “são impessoais, de ninguém e a ninguém estão endereçadas”, bem diferentes do enunciado, que “tem autor [...] e destinatário”.

Os enunciados são, pois, os construtos de um sujeito ativo e crítico que atua em diversas esferas sociais, usando-os como meio para externar, opinar, contrariar, enfim, evidenciar criticidade acerca do que lhe é solicitado “responder” nas interações e situações comunicativas. O russo os entende a partir da relação entre as condições

específicas e as finalidades que demandam o meio no qual estamos imersos/do qual fazemos parte. Assim, ao empreender esta pesquisa, adotando tal concepção, justifica-se a utilização dos diários de leituras como enunciados concretos, únicos e irrepetíveis. Isso ocorre porque

[...] todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto [...] opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos ou orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação [...] de onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que necessitam (BAKHTIN, 2016, p. 16).

Também se pode acrescentar que, para se compreender a forma de estruturação e o meio de recepção dos enunciados concretos produzidos, é necessário se pressupor um lugar e um tempo para sua enunciação. Isso é necessário exatamente porque esse contexto que os cerca lhes é constituinte. A valoração que os discursos veiculam está intimamente ligada a fatores que os localizam como pertencendo a um tempo e a um lugar, elaborados de acordo com o gênero, a idade, a profissão que o sujeito exerce, entre outras condições que influenciam cada modo de enunciar.

2.3 Concepção de gêneros do discurso

Para Bakhtin (2016), todas as vezes que nos comunicamos, oralmente ou por escrito, fazemos uso dos gêneros do discurso, os quais são, por natureza, heterogêneos e multiformes, da mesma maneira que são as nossas práticas sociais. Assim, a linguagem necessariamente é influenciada pelos campos de atuação do homem, sendo ela efetuada por meio de enunciados concretos e únicos, os quais

Refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, p. 2016, p. 11-12, grifos do autor).

Pelo conceito exposto, compreende-se que os gêneros do discurso apresentam determinadas características – conteúdo temático, estilo e construção composicional – que possibilitam estabelecer a diferença entre um gênero e outro. Do mesmo modo, pela afirmação anterior, entende-se que, apesar de individuais, os gêneros sofrem influências externas para que se concretizem. Segundo o teórico, alguns são mais propícios a um estilo individual, como os da literatura de ficção; contudo, outros necessitam de uma maior padronização e, por isso, são menos favoráveis a refletir a individualidade, tais como os da esfera administrativa, cujos documentos oficiais mantêm certas regularidades as quais não se permite transgredir.

Por refletirem a experiência humana, os gêneros do discurso acompanham a dinamicidade dessa existência, tanto que se modificam, se extinguem, se hibridizam, sempre para atender às necessidades comunicativas do sujeito. Dessa capacidade de modificação decorre também sua característica multiforme, uma vez que a incorporação e a reelaboração que eles sofrem ao longo do tempo expõem o caráter sócio-histórico que apresentam.

O estudo empreendido por esse teórico quanto aos gêneros do discurso nos faz compreender porque ele jamais desconsidera a interação: a atuação humana jamais ocorre fora de uma esfera da atividade e justamente por isso nosso modo de nos comunicar é influenciado por ela. Devido a essa peculiaridade referente ao atuar humano, a escolha do diário de leitura como gênero para registro da interação entre aluno e romance policial ocorreu para mediar o discurso que desse diálogo poderia surgir.

Para que se possibilite acesso pleno a essa capacidade discursivo-comunicativa, a escola se configura como local ideal para disseminar esse conhecimento. A preparação para as práticas sociais que os estudantes vivenciam muitas vezes norteia o ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos, colaborando para que eles conheçam e dominem o máximo de gêneros discursivos, pois quanto mais o fizerem, mais ampliarão a compreensão da realidade que os cerca. É também na escola que muitas vezes os alunos entram em contato com determinados gêneros discursivos, por isso a relevância do papel da instituição escolar para a propagação e aquisição de conhecimentos sobre eles. Segundo o russo,

Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação – em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2016, p. 41).

Observando as demandas a que somos constantemente solicitados a assumir, podemos concluir que o ensino dos gêneros discursivos na escola implica considerar a capacidade linguística dos alunos e fazê-los agir crítica e responsivamente em relação a essa realidade social, cultural e linguística em que estão imersos. Dessa forma, como mediadores de ensino, os gêneros discursivos visam a colaborar na ampliação da competência comunicativa do aluno, uma vez que no ambiente escolar muitas das práticas linguísticas surgem ou simulam a diversidade e a complexidade das demais práticas que permeiam as relações humanas.

2.4 Compreensão responsiva ativa

Compreendendo como objetivo real da comunicação discursiva a interação, Bakhtin utiliza o termo “ficção científica” para criticar os esquemas propostos pelos linguistas que defendiam outras concepções de língua(gem), para as quais os participantes da comunicação desempenhariam papéis fixos e estanques que não correspondem à dinamicidade presente nos eventos comunicativos reais.

Tal entendimento bakhtiniano leva em consideração o papel ativo que os sujeitos exercem para manifestar compreensão acerca dos diversos discursos com os quais entram em contato nas várias circunstâncias da vida. Assim, é impossível imaginar que haja processos tão cristalizados para parceiros da comunicação discursiva. Ser “falante” e “ouvinte”, por exemplo, representa para Bakhtin bem mais que meros agente e paciente, respectivamente. Para o teórico russo,

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o

grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. [...] Tudo o que aqui dissemos refere-se igualmente às respectivas mudanças e adendos ao discurso escrito e ao lido (BAKHTIN, 2016, p. 25).

Dessa forma, tem-se que a compreensão necessariamente adota uma tomada de posição em relação ao que é dito, pois toda compreensão autêntica suscita uma resposta. Muito embora esta seja silenciosa ou de efeito retardado, “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2016, p. 25).

A resposta aos enunciados proferidos configura-se como em uma réplica de um diálogo e, para manifestá-la, o locutor busca uma contrapalavra (CASADO ALVES, 2008). Ao apropriar-se da “palavra alheia”, acrescenta a ela suas experiências particulares e a torna “palavra própria alheia”, uma vez que esta apresenta o traço da individualidade do locutor.

Utilizando-nos do diário de leituras, impossível seria não abordar a noção de compreensão responsiva ativa, presente nas reflexões de Bakhtin. Por isso, expomos como o registro no diário de leituras evidencia a maneira como essa compreensão responsiva ativa se manifesta.

Assim, ao apropriar-se da palavra do outro, o leitor acrescenta a ela suas próprias experiências e, enfim, elabora suas ideias. Nesse movimento percebe-se a ressignificação da palavra do outro, pois “a nossa própria ideia [...] nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros” (BAKHTIN, 2016, p. 59).

2.5 Concepção de leitura

Pensando na parceria que se estabelece no processo de ensino-aprendizagem atrelando teoria e prática, encontramos em Geraldi (2012) uma orientação para o trabalho efetivo com as proposições bakhtinianas, pois ele apresenta no livro sob sua organização *O texto na sala de aula* um redirecionamento ao ensino de língua portuguesa voltado para o plano da interação articulada por sujeitos reais. Segundo o autor,

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. (GERALDI, 2012, p. 128).

Desse modo, é possível conceber a leitura também como campo fértil para essas interações. Por meio dela se evidencia o poder que o enunciado detém de conferir sentido ao projeto de dizer do locutor e expressar essa intenção discursiva ao interlocutor.

Para Geraldi (2012, p. 91), “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita”. Utilizando esse conceito de leitura, esta pesquisa propõe corroborar o pensamento de Freire (2005) acerca da importância do ato de ler como processo crítico e também emancipador do sujeito em suas ações sociais. Sendo esse um ato político e de conhecimento, por conseguinte, será também um ato criador.

Nesta pesquisa, ao solicitar a voz do aluno para conhecer suas predileções em relação à leitura, a professora pesquisadora estava, talvez, até mais guiada pelo fazer do que pela reflexão de sua prática docente, tirando proveito do universo desse estudante para que a leitura da palavra seja carregada de sentido. Sendo ele consultado, percebe sua importância como norteador para as ações pedagógicas propostas para o aperfeiçoamento de seu processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que, embora até então não consciente, a professora pesquisadora utiliza uma teoria que subjaz sua prática em sala de aula.

Esse movimento assemelha-se ao de Freire (2005) em sua proposta para alfabetização de adultos. Segundo sua proposição, o universo vocabular dos grupos populares deveria ser a escolha norteadora das palavras utilizadas no processo de alfabetização. Assim, elas viriam “carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador”. Este precisa reconhecer que não se está só no mundo e, agindo assim, possibilita dar voz aos seus educandos, pois é necessário “falar com eles” (FREIRE, 2005, p. 26) e não a eles.

Ainda de acordo com Freire (2005), é a apreensão da leitura crítica que possibilita a construção do conhecimento. Estimulando a criticidade da leitura, capacita-se para a escrita da palavra. Ele nos lembra que a adequada leitura da

palavra é precedida pela leitura do mundo, fazendo-nos refletir sobre o imprescindível papel do contexto na leitura dos textos. Dessa forma, a criticidade e a interpretação são matérias indispensáveis para que reescrevamos o que “lemos” do mundo.

Tal forma de encarar a importância do ato de ler se converte em uma postura profissional posicionada e nunca neutra, porque é sempre política, assim como o processo educativo. E, devido a isso, cumpre ao educador fazer o educando perceber que sua realidade pode ser modificada pelo uso que ele faz da palavra, pode libertá-lo dos jugos que ainda o escravizam. Porque conhecer é um dos meios de que se pode fazer uso para poder modificar realidades opressoras.

Mesmo que o foco desta pesquisa seja a leitura, o acesso ao percurso leitor é mediado pelo registro escrito. Então, ao mesmo tempo que os alunos apreendem muito por intermédio da leitura, evidenciam por meio de suas palavras escritas os caminhos percorridos nesse trajeto.

2.5.1 O ato de ler

A leitura revela-se como uma atividade de interação cuja construção de sentidos se caracteriza pela complexidade, visto que requer do leitor o acionamento e a mobilização de diversos conhecimentos não apenas linguísticos/discursivos mas também de mundo e aqueles relacionados ao evento comunicativo. Como um dos eixos norteadores do ensino de língua portuguesa, a leitura representa para as práticas escolares importante instrumento para revelarmos as diversas formas de expressão, bem como darmos foco ao contexto social do qual os diferentes gêneros abordados no ambiente escolar são representativos.

Segundo Geraldi (2012), o ensino de língua portuguesa nas escolas poderia integrar leitura, escrita e reflexão acerca do idioma. Em relação à leitura, as orientações de trabalho do professor encaminham para uma prática que tenha como finalidade a formação de leitores competentes, a qual de forma consequente formará também escritores, justamente porque a leitura fornece a matéria-prima de que se necessita para escrever, bem como os meios necessários sobre como escrever. Contudo, o autor afirma que “na prática escolar, institui-se uma atividade linguística artificial”, uma vez que os papéis de locutor/interlocutor não são exercidos efetivamente, o que “torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque a simula” (GERALDI, 2012, p. 89).

Realizada por um sujeito ativo, que não apenas decodifica a escrita, a leitura configura-se como atividade que implica compreensão, a qual se inicia antes mesmo da leitura propriamente do texto, basta pensarmos nas vezes em que nos detemos primeiramente na capa de um livro, no título do texto a ser lido, no gênero ao qual pertence etc. Para favorecê-la, o leitor recorre a outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação.

Essas estratégias, inclusive, podem servir como motivadoras para determinadas posturas do leitor em relação ao texto lido. No caso do romance policial *Um estudo em vermelho*, o leitor pode, dependendo da dificuldade encontrada durante o percurso de leitura, retornar a algum trecho já lido para reforçar uma hipótese, assim como a partir de algum trecho comprovar uma suposição ou reavaliá-la, modificando-a. Logo, é possível afirmar que cada gênero motivará determinadas tomadas de decisão do leitor, e estas sempre são norteadas pelas estratégias de leitura utilizadas. Ainda sobre o romance policial, Solé (1998, p. 25) afirma:

[...] o jogo do escritor consiste em oferecer pistas para que formulemos hipóteses sobre quem é o assassino... e em oferecer depois um alibi para nosso suposto delinqüente. Em algumas ocasiões nos deixamos levar tanto pela nossa própria previsão que, quando nos damos conta de que é incorreta, temos de reler algumas páginas, até encontrarmos suficiente evidência para culpar algum outro...

Compreendendo-a como prática social, a leitura é considerada um meio para aquisição de saber e, dessa forma, recomenda-se que em seu tratamento didático se busquem os motivos que a circundam: informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto. No caso desta pesquisa, a leitura nos impulsiona para que compreendamos as motivações que fazem ampliar o conhecimento sobre o gênero romance policial por meio do registro em diários de leitura.

Configurando-se como uma imprescindível aquisição para a atuação autônoma nas sociedades grafocêntricas, a leitura constitui apropriação que revela o abismo entre aqueles que a dominam e aqueles cuja aprendizagem não foi possível. No entanto, sabe-se dos altos índices do chamado analfabetismo funcional, que se caracteriza pela incapacidade de interação entre leitor e texto.

A escola, muitas vezes em seus exercícios de leitura, afasta do aluno a ideia de que ele também pode construir sentidos para os textos que lê. Ao desejar

evidenciar a maneira como essa atividade se realiza pelo exercício de reflexão proporcionado para a escrita dos diários de leitura, pretendemos evidenciar para cada estudante que a atribuição de sentido ocorre não porque este emana apenas do texto, mas porque o leitor também o constrói a partir de sua experiência, de seus conhecimentos. Seu papel diante da palavra escrita é a de um “processador ativo do texto”, uma vez que a leitura se configura como

processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre (SOLÉ, 1998, p. 24).

O registro a respeito da leitura do romance policial *Um estudo em vermelho* constitui-se como uma tentativa de propiciar uma interação que não seja norteadas pelas já conhecidas fichas de leitura ou pelos exercícios de interpretação que constam nos livros didáticos. Isso ocorre como forma de investigar a maneira pela qual a compreensão leitora de alunos do 9º ano de uma escola pública da capital se processa e quais estratégias de compreensão leitora são evidenciadas em sua escrita.

A compreensão leitora configura-se como premissa para a construção de sentidos, pois permite ao leitor não apenas deduções acerca do que leu, mas que ele estabeleça uma gama de significados possibilitados pela construção proporcionada pela atividade da leitura. Dizemos isso para trazer à tona o papel central desempenhado pela leitura na educação, uma vez que, para haver aprendizagem, passa-se pelo estágio cognitivo da compreensão que, por sua vez, é subsidiado pela leitura.

Contudo, a compreensão não é um fenômeno homogêneo, nem poderia ser, pois não seria possível diferentes pessoas interpretarem sempre de forma igual os vários textos que leem, haja vista outros fatores, próprios do leitor, atuarem nessa apreensão de significado, a saber: o conhecimento prévio para abordar a leitura, os objetivos e a motivação relacionada a essa leitura (SOLÉ, 1998). Acerca do conhecimento prévio, pode-se afirmar que se refere a informações, saberes, valores etc. envolvidos e frutos das diversas interações que ao longo da vida as pessoas adquirem. Esse conhecimento representa um momento de nossa existência e, por isso, é sempre relativo e em constante ampliação.

A leitura é orientada pelos objetivos traçados para que ela se realize. Segundo Solé (1998, p. 41), são esses objetivos que determinarão “tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que [...] vai exercendo sobre ela, à medida que lê”. Isso significa que ao menor obstáculo que surja para dificultar a compreensão, a leitura é interrompida e o leitor volta-se para desfazer esse obstáculo. É esse estado de alerta que nos orienta para compensar a falta de compreensão e fazer com que a leitura seja produtiva. Assim, segundo Solé (1998, p. 72),

[...] é imprescindível parar a leitura e prestar atenção ao problema surgido, o que significa dispensar-lhe um processamento e atenção adicional e, na maioria das vezes, realizar determinadas ações (reler o contexto da frase; examinar as premissas em que se baseiam nossas previsões sobre qual deveria ser o final do romance... e muitas outras). No estado estratégico somos plenamente conscientes daquilo que perseguimos – por exemplo, ter certeza de que apreendemos o conteúdo do texto, ou esclarecer um problema de compreensão – e colocamos em funcionamento algumas ações que podem contribuir para a consecução do propósito.

A motivação para a leitura também colabora para a compreensão. Para tanto, o conteúdo do que será lido precisa ser do interesse da pessoa, assim como fazer parte de seus objetivos. Relacionada ao ensino, a leitura, para corresponder a esse último quesito, pode depender muitas vezes do gênero a que pertence o texto proposto. Sabe-se que os interesses dos estudantes são tão diversificados quanto a heterogeneidade que se encontra em sala de aula. Contudo, para que o trabalho com a leitura no ambiente escolar ocorra satisfazendo a todos, o docente pode fazer uso da chamada leitura “livre”, estratégia em que os livros são escolhidos pelos leitores, não deixando de lado, é claro, as prescrições propostas pelos currículos.

2.5.2 Estratégias de compreensão leitora

A pesquisa em descrição busca também evidenciar como a compreensão leitora se processa na leitura dos alunos participantes e como as estratégias de compreensão leitora são demonstradas na escrita de seus diários de leitura acerca do romance policial *Um estudo em vermelho*. Para tanto, ancoramo-nos no que conceitua Solé acerca das estratégias de compreensão leitora. Segundo a autora,

[...] as estratégias de compreensão leitora [...] são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança (SOLÉ, 1998, p. 70).

Ainda segundo Solé (1998), uma vez que as estratégias de compreensão leitora são consideradas procedimentos, como tais devem ser ensinadas. O ambiente escolar sistematiza maneiras capazes de instrumentalizar os alunos acerca de sua apreensão, com o propósito maior de formar leitores autônomos, pois isso

[...] também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes (SOLÉ, 1998, p. 72).

Refletindo acerca de como a capacidade linguística precisa ser estimulada para que se promova o agir crítico e responsivo dos alunos, podemos afirmar que por meio do diário de leituras, gênero discursivo escolhido para registro da leitura realizada, os alunos poderão ampliar essa capacidade linguística. Ao interrogarem o texto, o autor, as hipóteses que levantaram previamente, eles compreenderão que tais ações só foram permitidas devido a uma postura crítica diante do texto, o qual pode lhes permitir que novos questionamentos sejam possíveis a partir da leitura realizada (SOLÉ, 1998).

Os estudantes também podem evidenciar nessa escritura as ideias prévias a respeito do que imaginavam ler em cada capítulo da obra escolhida, ou seja, tal qual um Sherlock Holmes, elaborar hipóteses e checar previsões, organizar as inferências necessárias que subsidiaram sua interpretação dos fatos narrados, bem como reconhecer o que não entenderam (trechos, fatos, comportamentos, entre outros) para conseguirem esclarecer essas lacunas.

A sistematização da escrita revela as estratégias de leitura utilizadas para a compreensão do texto de forma a fazer o leitor perceber o trajeto percorrido na apreensão do que se aborda no livro lido. Dessa forma, conforme afirma Solé (1998, p. 44):

Ler é compreender e compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos – conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias etc. – que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura. Quando essas condições se encontram presentes em algum grau, e se o texto o permitir, podemos afirmar que também em algum grau o leitor poderá compreendê-lo.

Utilizando-se dos mais variados recursos metodológicos para cumprir o propósito de formar leitores autônomos, o docente contribui para a capacidade do estudante de aprender a aprender. Assim, para que fique claro de que maneira essa intervenção do professor pode ocorrer, a seguir são descritas as estratégias de que ele pode fazer uso para atuar mais efetivamente nesse propósito.

2.5.2.1 Ações que favorecem o desejo de ler

Para que se promovam atividades de leitura no ambiente escolar, a maneira como o professor concebe o ato de ler se faz presente também em suas ações. Assim, a concepção adotada sobre leitura implicará de forma positiva o que Solé (1998, p. 90) chama de “ensino correto de estratégias de compreensão leitora”.

Certas condutas e determinados aspectos no trabalho com a leitura sinalizam para isso. Entre eles podem ser citados o caráter voluntário que a atividade de ler compreende, assim como o prazer nela envolvido. Dessa forma, estando não apenas os alunos mas também o professor motivado para aprender, o ensino da leitura se configurará como ato significativo para todos.

Esse aspecto está intimamente ligado ao fato de que só se terá êxito no intento de formar leitores se o professor de fato sentir prazer com a leitura e evidenciá-lo a seus alunos. Para tanto, pode promover “situações em que ‘se trabalha’ a leitura e situações em que simplesmente ‘se lê’” (SOLÉ, 1998, p. 90), pois agindo de tal forma

os fará perceber a leitura como “instrumento de aprendizagem, informação e deleite” (SOLÉ, 1998, p. 90).

Também deve ser evitado considerar a leitura como atividade competitiva ou penalizante. O recurso de punir má conduta com a obrigatoriedade da leitura e do consequente resumo dela apenas distancia o aluno das potenciais contribuições da atividade de ler.

Além de todas essas maneiras de evidenciar o modo como o professor pressupõe o ato de ler, há ainda o cuidado que ele deve apresentar na seleção dos textos em consonância com os objetivos propostos. Esse cuidado revela a preocupação com a complexidade que essa atividade representa. Assim, levar em consideração a capacidade apresentada pelos alunos no momento da escolha revela respeito à sua real possibilidade de superar os desafios proporcionados pela atividade da leitura.

A seguir, são citados alguns procedimentos que ajudarão a mobilizar o aluno no período anterior ao da leitura, segundo Solé (1998). Alguns deles estão intimamente ligados à atuação do professor, uma vez que dele dependerá trazer à luz muitos dos propósitos para a leitura a ser realizada.

a) Motivar para a leitura

A leitura precisa também ser concebida como uma atividade prazerosa, que se realiza mediante uma motivação e cujo sentido seja claro para o leitor. Levando isso em consideração, a professora pesquisadora buscou, em sua escolha do gênero a ser lido pelos alunos participantes da pesquisa, evidenciar: os objetivos pretendidos para a leitura realizada; que a atuação deles, ou seja, a leitura realizada, era possível, porque eles detinham a capacidade para fazê-lo; e, por fim, para que considerassem a tarefa interessante, utilizou-se a consulta por intermédio da pesquisa sobre seus hábitos e interesses de leitura. Recorrendo a esse recurso, os estudantes poderiam dar pistas sobre quais temas faziam parte das suas predileções e, assim, nortear a escolha da obra a ser adotada.

Apesar do percurso seguido para concretização deste trabalho, o que observamos sobre leitura normalmente é que não se levam esses aspectos em consideração. Mesmo podendo ser utilizada como instrumento de aprendizagem, informação e deleite, a leitura no espaço escolar geralmente é incentivada apenas

para os dois primeiros propósitos. Isso gera muito mais situações em que, segundo Solé (1998), “se trabalha” a leitura do que outras em que simplesmente “se lê”. Dessa constante decorre o nosso desejo de promover um encontro com a leitura em que se consiga integrar os três propósitos citados para o ato de ler no ambiente escolar.

b) Estabelecer objetivos para a leitura

Os objetivos traçados pelo leitor estão intimamente ligados ao tipo textual e ao gênero discursivo a ser lido. Solé (1998) informa que são infinitos porque também infinitos são os leitores, uma vez que cabe a cada um estabelecer os objetivos que os instiga à leitura de determinados textos. Contudo, a autora cita alguns, entre os quais os seguintes:

- Ler para obter uma informação precisa
- Ler para seguir instruções
- Ler para obter uma informação de caráter geral
- Ler para aprender
- Ler para revisar um escrito próprio
- Ler por prazer
- Ler para comunicar um texto a um auditório
- Ler para praticar a leitura em voz alta
- Ler para verificar o que se compreendeu

c) Ativar o conhecimento prévio

Para que o intento desse procedimento se concretize, o professor precisa, segundo Solé (1998), agir de maneira a proporcionar a seus alunos o ativamento de conhecimentos já detidos. Para tanto, precisará: 1) dar alguma explicação geral sobre o que será lido; 2) ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto; 3) incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema.

Em relação à primeira das ações do professor, podemos citar a necessidade de informar a que gênero pertence o texto. Dessa forma, eles poderão acionar o que conhecem sobre as características dele.

No caso da pesquisa em relato, como os alunos leram textos do gênero conto de enigma, puderam antecipar a presença de um crime, o uso de pistas, a

necessidade de um investigador, entre outros. Além disso, como assistiram a alguns episódios da série *Sherlock*, puderam também antecipar que, por se tratar de uma adaptação, haveria peculiaridades relacionadas ao tempo retratado, uma vez que o enredo se desenrola no passado e não nos tempos atuais como a série mostra.

Quanto à segunda, pode-se explicar aos alunos que a presença de ilustrações, determinadas expressões, o uso do recurso de destaque (itálico, negrito, sublinhado), títulos, subtítulos etc. configuram maneiras de fazê-lo entender sobre o que aborda o texto a ser lido. Do mesmo modo, pode-se chamar a atenção para o emprego de determinadas categorias gramaticais muito empregadas em textos de natureza investigativa, tais como o adjetivo e os advérbios, que têm o papel de caracterizar certas ocasiões, espaços e personagens, criando o clima de mistério, suspense e enigma.

Já em relação à terceira ação do docente para ativar o conhecimento prévio do aluno, é necessário dar-lhe voz. Agindo assim, poderá ao longo do trabalho sistemático com a leitura ampliar essa conduta à medida que as anteriores forem sendo cada vez mais habituais. Dessa forma, proporcionará ao estudante maior segurança para expor o que já sabe sobre o que será lido. Após essa etapa, faz-se necessário o professor sintetizar os aspectos discutidos para ajudá-los a iniciarem a leitura do texto escolhido.

d) Estabelecer previsões sobre o texto

Para que se realizem previsões sobre o que será lido, faz-se necessário sentir liberdade para ousar, pois somente assim se poderá formular hipóteses sem o receio de sofrer repreensões ou sanções. Utilizando-se dos diários de leituras, os participantes desta pesquisa podem até ter sentido esse receio, mas logo entenderam que esse problema não procedia, pois tanto o gênero discursivo escolhido para registro de sua leitura quanto a forma como o trabalho foi conduzido, sem a solicitação de reescritas, evidenciaram essa total liberdade.

e) Promover perguntas do leitor sobre o texto

Ao solicitar dos alunos a formulação de perguntas, o professor estimula-os a tomar consciência do que sabem e do que não sabem sobre o tema abordado pelo

texto que será lido, além de ajudá-los a traçar objetivos para a leitura. Ademais, as perguntas formuladas ajudarão o professor a intervir melhor nas situações de leitura, pois elas lhe permitirão saber qual a situação do aluno perante o texto proposto.

2.5.2.2 Estratégias de compreensão leitora utilizadas durante a leitura

O momento que empreendemos maior esforço de compreensão ocorre justamente durante a leitura. Assim, ao professor sugere-se incentivar atividades que ajudem os alunos a empregarem estratégias que facilitarão sua compreensão das leituras realizadas. Ao contribuir para a utilização autônoma e cada vez mais consciente dessas estratégias de compreensão, pretende-se que os alunos sejam efetivamente leitores ativos, ou seja, que utilizem esse repertório de estratégias para lerem de maneira eficaz.

Segundo Solé (1998), há certo consenso entre estudiosos da leitura em considerar determinadas estratégias responsáveis pela compreensão durante a leitura. Assim, mencionaremos aquelas que essa autora cita como as mais recorrentes. Lembrando que, para o favorecimento da autonomia do aluno, o professor pode fazer uso de atividades que mostrem um processo que evidencie essas estratégias para, em seguida, solicitar de seus alunos um percurso individual. Esse modo de proceder, segundo Solé (1998), favorece a tão almejada proficiência leitora e proporciona a autoconfiança necessária não apenas ao desempenho no ambiente escolar mas também em outras esferas pelas quais o aluno venha a circular.

A seguir, discorreremos a respeito das estratégias de recapitular, esclarecer dúvidas e formular previsões que podem ser acionadas enquanto nos dedicamos ao ato de ler. Para que elas possam ser apreendidas, Solé (1998) sugere tarefas de leitura compartilhada, contudo, frisa que essa metodologia tem o propósito de, partindo do coletivo, atingir a construção individual dessa “exercitação compreensiva” (SOLÉ, 1998, p. 117).

A estratégia de recapitular caracteriza-se por expor de maneira sucinta o que foi lido. Assim, uma forma de solicitar dos estudantes o exercício dessa estratégia pode ser incentivá-los a escolher um livro na biblioteca da escola para que posteriormente possam compartilhar com a turma o enredo da obra.

A estratégia de esclarecer dúvidas, por sua vez, atua como forma de comprovar a compreensão do texto, podendo o leitor formular perguntas para si mesmo a respeito

do que leu. Ao promover o autoquestionamento, busca-se favorecer a capacidade de elaboração de perguntas pertinentes.

Já a estratégia de formular previsões equivale a formular hipóteses que estejam em acordo com o que está sendo lido. Essas suposições devem basear-se na interpretação construída no processo de leitura e também nos conhecimentos e experiências do leitor.

Apesar de propor estratégias de compreensão para antes, durante e depois da leitura, Solé (1998) nos lembra que elas podem perpassar todos os momentos citados e, portanto, não é possível estabelecer limites claros entre o que acontece em cada uma dessas fases. Contudo, o professor, ao refletir sobre as formas de intervir no processo leitor de seus alunos e ao lhes mostrar que a construção de sua compreensão ocorre durante a leitura, terá colaborado sobremaneira para a formação do leitor ativo que tanto deseja legar.

3 ROMANCE POLICIAL

O romance policial, segundo Boileau-Narcejac¹ (1991), teve em Edgar Allan Poe a figura que divulgou esse gênero, ajudado pelas circunstâncias, mas não foi o autor que lhe deu origem, como muitos afirmam. A explicação para tal constatação é dada com base na experiência humana desde a primitividade, quando, para encerrar uma fera inatingível, o caçador precisava imaginar uma armadilha que o fizesse sucumbir. Ou ainda ao citar a história de Édipo, quando desafiado pela Esfinge, exerce o papel de detetive a estabelecer relação, formular hipóteses para escapar da morte raciocinando rápida e precisamente. Assim, para os autores citados, o autor d'*O corvo* foi o precursor das histórias policiais, não seu criador.

As circunstâncias que fizeram esse gênero discursivo surgir no século XIX estão associadas ao desenvolvimento da civilização urbana, à criação da polícia, ao crescimento do número de criminosos e ao aumento do público leitor. Assim, o contexto histórico configura-se como elemento imprescindível para que se compreendam as circunstâncias em que o romance policial se sedimentou como discurso.

Com relação ao aparecimento da civilização urbana, Boileau-Narcejac (1991) chamam a atenção para o fato de que com o consequente desenvolvimento da industrialização, as cidades, pela sociedade hierarquizada que produzia, gerava as desigualdades que impelem alguns para os submundos e, consequentemente, para as ações inescrupulosas. Os autores também atribuem à criação da polícia, tipo social bastante frequente nesse ambiente citadino, e ao aumento dos criminosos produzidos por ele, o fato de haver as condições propícias para o embate entre o bem e o mal observado nos enredos do romance policial e tão apaixonadamente benquisto dos leitores.

Somado a isso, o acesso promovido pelo desenvolvimento do jornal impresso dando visibilidade aos fatos diários, cujos relatos poderiam ser o de casos banais, mas em outros remetendo a crimes misteriosos, estimulou o prazer do leitor em

¹ Boileau-Narcejac: apesar de parecer se tratar de apenas um, esse nome duplo refere-se a dois escritores, Pierre Boileau (1906-1989) e Thomas Narcejac (1908-1998). Ambos são escritores de romances de aventura, e a associação entre eles se iniciou em 1948, devido ao gosto pela literatura policial.

acompanhar não apenas a infelicidade alheia mas também o desejo por justiça. Desse contexto se originam os folhetins, que democratizam a um número crescente de leitores o acesso às tragédias humanas. Para surgir a narrativa policial, portanto, bastou estabelecer vínculo entre os percalços vivenciados pelos personagens e a base do gênero: a investigação.

O Positivismo surge no século XIX e para o gênero em ascensão serve de base para estudar os crimes nos textos narrados. Sendo o homem objeto da ciência, os crimes que o afetam devem ser investigados utilizando-se o mesmo método de observação e análise a que ele é submetido. Edgar Allan Poe, ao aplicar a técnica de raciocínio em seu texto *Os crimes da rua Morgue*, inaugura a tradição com grande sucesso de público de unir os três elementos indispensáveis à narrativa policial: um crime misterioso, o detetive e a investigação.

Assim, nos enredos em que se pretende desvendar o mistério que ronda os crimes aparentemente insolúveis, o uso da racionalidade, da lógica prevalece sobre a inspiração, de tal maneira que o desfecho deveria ser o primeiro elemento a ser pensado. Tudo isso para que o desenrolar da trama mantivesse um encadeamento tal dos incidentes que culminasse com o desfecho previsto.

A partir dessa maneira de organizar o romance policial, busca-se inserir elementos verossímeis que instituem prioritariamente o exercício racional, pois a solução encontra-se apenas na dedução. Segundo Boileau-Narcejac (1991, p. 9-10):

A raiz profunda e, por assim dizer, metafísica do romance policial está aí: somos seres empenhados em extrair, de qualquer jeito, o inteligível do sensível. Enquanto não compreendemos, sofremos. [...] O mistério é de ordem sensível: constata-se, toca-se. Sem essa operação da inteligência que o desembaraça e, por assim dizer, o limpa de todas as suas aparências parasitas para reter somente o traço expressivo graças ao qual, depois de ter sido manipulado, vai ser conhecido, ele permanece no estado de mistério, portanto de objeto de preocupação. Ele é “in-humano”. Cria, em torno dele, um campo de dor.

Utilizando-se do terror, que promove o medo, o texto incita o leitor a solucionar o mistério que normalmente envolve os crimes cometidos nessas histórias e, assim, esse leitor deposita no detetive a expectativa de ver sua curiosidade saciada. Tendo sua expectativa alcançada pela punição asseverada, a satisfação do público estaria então assegurada.

4 DIÁRIO DE LEITURAS

Nesta seção, apresentamos o conceito de diário de leituras e as características que esse gênero discursivo apresenta. Para tanto, embasamo-nos nos trabalhos de Machado (1998, 2005) e de Machado, Abreu-Tardelli e Lousada (2007). Para que seja considerado à luz da teoria bakhtiniana, explicamos a maneira pela qual a composição do diário de leituras sofre influência do enunciado de que é portador.

A definição de diário de leituras adotada por este estudo corresponde à elaborada por Machado, Abreu-Tardelli e Lousada (2007, p. 109), para quem ele é um

texto que vai sendo produzido por um leitor, normalmente em primeira pessoa, enquanto vai lendo outro texto, tendo por objetivo maior o estabelecimento de um diálogo, de uma “conversa” com o autor lido, de forma reflexiva.

Como espaço em que se desenrola o diálogo do diarista com o texto lido, no diário de leituras constam vários atos de linguagem, tais como os que envolvem nossas conversas cotidianas. Segundo as pesquisadoras citadas, os seguintes atos de linguagem, entre outros, são desenvolvidos também no diário de leituras:

- manifestar nossa compreensão ou incompreensão sobre o que nosso interlocutor nos diz;
- sintetizar ou parafrasear para confirmar nossa compreensão;
- pedir esclarecimentos ou fazer perguntas, quando não compreendemos alguma palavra, algum trecho ou o conteúdo global do que é dito;
- pedir que nosso interlocutor justifique ou exemplifique alguma afirmação que faz;
- concordar ou discordar com determinada posição que ele toma sobre um tema qualquer; [...] (MACHADO; ABREU-TARDELLI; LOUSADA, 2007, p.109-110).

Ao proporcionar ao aluno a possibilidade de expressar tais atos de linguagem em um texto escrito como forma de instrumentalizá-los para o exercício da leitura crítica e reflexiva, permite-se a ele manifestar a compreensão tal como a concebe Bakhtin (2016), como compreensão ativa, por meio da qual “respondemos com uma série de nossas próprias palavras” (MACHADO; ABREU-TARDELLI; LOUSADA, 2007, p. 109) e não como compreensão passiva, em que os leitores são

compreendidos como receptores das informações veiculadas e com as quais não interagem nem manifestam qualquer posicionamento. Tal perfil de leitor como receptor é, em algumas situações, o modelo vigente na sala de aula. Para que se justifique tal afirmação, basta trazermos à tona como em muitas ocasiões o texto é discutido nesse ambiente.

Muitos alunos relutam em apresentar suas impressões acerca dos textos levados para a sala de aula justamente por sentirem que o sentido que atribuem a eles quase nunca corresponde ao real sentido que o professor e/ou o material didático indicam como sendo o correto. Ao não conseguir “recuperar” esse sentido, o aluno sente-se frustrado e desmotivado, uma vez que, devido a essas experiências, reforça a ideia de que cada texto apresenta um único sentido, o qual quase nunca consegue compreender.

Assim, para que o exercício da leitura em ambiente escolar possa favorecer e de fato evidenciar o caráter dialógico da linguagem, a utilização de gêneros do discurso, tais como o diário de leituras, configura-se como possibilidade didático-pedagógica para estimular as avaliações dos estudantes sobre o que leem, assim como para manifestar diferentes interpretações, bem como dificuldades e reações pessoais ao lido como forma de suscitar discussões em sala de aula que estimulem cada vez mais a expressão da compreensão dos textos indicados para leitura. Para tanto, Freitag (1993, p. 93), citado por Machado (1998, p. 7-8), afirma que

todo esforço político e pedagógico pode e deve concentrar-se no desenvolvimento pleno de todas as competências do “Eu” [...], buscando assegurar uma competência interativa cada vez maior dos indivíduos, ampliando seu grau de autonomia.

A escolha pelo gênero referido favorece também a espontaneidade da escrita, uma vez que os comandos para tal ação ratifica a liberdade de expressão dos sujeitos e evidencia a postura do professor como um leitor que não atuará diante do texto como um carrasco prestes a executar a sentença, mas antes agirá “comprometendo-se e respeitando o compromisso de respeitar tudo o que os alunos escreverem sem censuras, colocando-se no papel de mais um leitor do texto lido” (MACHADO; ABREU-TARDELLI; LOUSADA, 2007, p. 118). Ao utilizar o diário de leitura, o aluno dá a conhecer como concebe a compreensão possibilitada pela leitura.

Por meio da palavra escrita, não apenas divulga o que compreendeu do que foi lido mas também evidencia sua “ativa relação dialógica” com o texto. Essa relação dialógica com o romance policial *Um estudo em vermelho* é possível, pois como uma unidade real de comunicação, este se dá à compreensão responsiva ativa do outro, ou seja, de seu leitor. Tal compreensão é possibilitada porque, como afirma Bakhtin (2016, p. 113), ela sempre “é prenhe de resposta”.

A concepção da linguagem como interação, que se realiza por meio dos gêneros do discurso, favorece, neste trabalho, o desejo de evidenciar o diálogo que permeia a prática aparentemente silenciosa da leitura entre aluno e texto. Ao focar o modo como esse diálogo ocorre, tentando sistematizar por meio da escrita o percurso feito pelo leitor, expomos a intrínseca natureza de nossa constituição como seres de linguagem. Por isso, nossas práticas de leitura precisam considerar não apenas o que o autor lido diz mas também o que o aluno consegue construir sobre o que sentiu ao ler. Levando isso em consideração, não é possível pensar práticas de produção de texto sem considerar para quem se destina o texto a ser escrito. Agindo assim, fica evidente a corroboração do pensamento bakhtiniano de que sempre se fala para alguém, mesmo que se esteja em um diálogo interior, pois esse “eu” já não corresponde mais ao atual, constitui-se como outro de si mesmo.

Dessa forma, deve-se levar em consideração o contexto de produção, uma vez que ele influencia diretamente sobre a forma como o diário de leituras é produzido e o que nele constará como conteúdo. Segundo Machado (1998), o diário de leituras equivale a um texto cuja escrita ocorre periódica ou cotidianamente em que predominam as impressões pessoais de um produtor que escreve, em primeiro lugar, para si mesmo. Além disso, levando-se em consideração que essa escrita não ocorre na vida pública, a autora frisa que o produtor, por não sofrer maiores restrições, goza de uma relativa liberdade ao assumir uma ou outra imagem de enunciador. Em decorrência disso, “o produtor normalmente escolhe integrar ao texto referências explícitas a si mesmo, com uso de unidades de primeira pessoa do singular, ao espaço e ao tempo de produção” (MACHADO; ABREU-TARDELLI; LOUSADA, 2007, p. 116).

Contudo, também pode haver um apagamento dessas marcas, caso o diarista opte por utilizar a terceira pessoa do discurso. Também como influência dessa não circulação social, não há um destinatário empírico a quem ele se dirija. Como consequência, o diarista expressa-se livremente, questionando, apresentando as dificuldades que lhe surjam, deixando seu pensamento fluir, “mostrando claramente

as múltiplas vozes que o atravessam” (MACHADO; ABREU-TARDELLI; LOUSADA, 2007, p. 116). Assim, para Machado (1998, p. 10-11),

nos gêneros íntimos, observar-se-ia “uma confiança profunda no destinatário, na sua simpatia, na sua sensibilidade e na boa vontade de sua compreensão responsiva”, o que possibilita que o locutor apresente seu mundo subjetivo, com a expressividade e a franqueza peculiares a esses estilos.

Em relação aos conteúdos presentes no diário de leituras, pode-se dizer que eles se relacionam com a experiência proporcionada pela leitura do texto objeto das reflexões do diarista. Apesar disso, não se pode dizer que outros conteúdos suscitados por essa leitura não constem nesse texto, tais como a relação estabelecida entre o que se lê e filmes assistidos, músicas ouvidas, ou qualquer outro que se ligue às experiências pessoais do diarista. Essa forma de registrar os percursos da leitura evidencia que os conhecimentos adquiridos ao longo de nossa vida não precisam ser separados uns dos outros (MACHADO; ABREU-TARDELLI; LOUSADA, 2007).

Levando em consideração o exposto até este ponto, é possível afirmar que sendo o diário de leituras um gênero do discurso, assim o é por ser constituído de enunciados. Na perspectiva bakhtiniana, como visto anteriormente, estes apresentam como características peculiares conteúdo temático, estilo e construção composicional. Ainda para o teórico, “Todos esses três elementos [...] estão indissoluvelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação” (BAKHTIN, 2016, p. 11-12, grifo do autor).

O predomínio da subjetividade na produção dos textos característicos do diário de leituras que pode parecer um entrave para alguns, no caso desta pesquisa, serviu como estímulo para analisar o percurso leitor dos estudantes sujeitos da pesquisa, pois nos permitiu evidenciar a maneira pela qual a compreensão leitora do romance policial escolhido se processa e quais estratégias de leitura foram demonstradas ou não na escrita acerca dessa leitura. Além disso, devido à liberdade de não se sentir coibido pelas características predeterminadas por um destinatário, o diarista registra suas impressões sem preocupações relacionadas às avaliações que se possam fazer sobre seus registros.

Com relação à característica de subjetividade marcada na escrita dos diaristas, podemos destacar a não padronização imposta por certos gêneros discursivos. A livre

expressão, nesse caso, configura-se no que Bakhtin (2016) compreende como estilo individual e que não é propício em todo gênero, pois “os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação” (BAKHTIN, 2016, p. 18).

Da mesma forma que a permissão para a manifestação escrita é diferente da que predomina no ambiente escolar referente ao registro e grau de formalidade em produções textuais, dando ao diarista a possibilidade de um uso da linguagem próximo ao que faz comumente sem as regras da norma-padrão lhe espreitando a todo momento, a imagem de um destinatário que nada lhe questionará porque, afinal, em tese, será ele mesmo, apresenta a permissão para usos de expressões, gírias, palavrões, abreviações e linguagem característica da internet. Esses usos darão o subsídio necessário para que todos os elementos observados pelo diarista sejam expressos retratando a autêntica situação de interação leitor-texto, as impressões, reações e sensações suscitadas pela leitura. Acerca disso, Buzzo (2010, p. 17) afirma:

Essa prática permite ao aluno desenvolver capacidades fundamentais que dão margem para que ele reaja questionando, aprofundando, rejeitando ou confirmando os posicionamentos do autor, como em uma verdadeira interação verbal, ou seja, como em uma conversa informal. Essa reação, normalmente, num primeiro momento, pode se dar em forma de resumo interpretativo, bem sintetizado, ou de pequenas citações que dão margem às informações, comentários, julgamentos, sentimentos, ideias, valores e relações estabelecidas com conhecimentos prévios, experiências de vida, com outras leituras, com filmes, letras de música etc.

Assim, como forma de acompanhar esse trajeto percorrido enquanto se lê, o diário de leituras configura-se como ferramenta didática que permite ao professor observar o progresso de habilidades referentes à compreensão leitora de alunos que, não registrando suas impressões, deixam de tornar consciente a apreensão de determinados saberes. Dessa forma, conforme Machado (1998, p. 33) explica, “o diário surge com a função de testemunha de leituras e reflexões que as leituras produzem”.

Levando em consideração a relevante afirmação de Machado (1998), para que o aluno se torne um agente na construção de seu conhecimento, ele precisa perceber que os atos de ler e escrever não podem ser tomados apenas como ações em si mesmas, como um fazer por fazer, mas antes compreender que ambas, a leitura e a

escrita, têm uma função social. Pensando na maneira como essa construção pode ocorrer, a escolha do diário de leitura configura-se como uma ação consciente por parte da professora pesquisadora em materializar os textos dos alunos em um gênero do discurso que lhes permite expor, sem “amarras” à estrutura, como seu processo de leitura ocorre, uma vez que torna consciente ao diarista a reflexão de que inevitavelmente ele faz uso para evidenciar os trajetos de sua compreensão leitora.

Além da função exposta por Machado (1998), o diário apresenta como benesse ao seu produtor, até por não ser um texto com pretensões de circulação social, uma desobrigação relativa a reformulações. Machado (1998, p. 26-27) assim discorre sobre essa característica:

Como característica relacionada à concepção do diário como objeto fora de publicação, pode-se observar que o autor não assume, na sua produção, as responsabilidades inerentes à publicação de um texto, não efetuando reorganizações, remanejamentos [...].

Nos diários produzidos para esta pesquisa, muitas vezes, os alunos deram continuidade a seus escritos quando alguma rasura ocorreu ou mesmo quando o pensamento foi traído por uma escolha lexical inadequada. Ao invés de reformularem em nova folha, como é hábito nas entregas de trabalhos ou produções de textos, simplesmente o texto seguiu o fluxo da escrita do diarista.

Outro aspecto notado refere-se a não preocupação do diarista em fazer referência às personagens ou às situações detalhadas dos capítulos lidos, apesar das orientações da professora pesquisadora para que o texto fizesse essas remissões. Machado (1998, p. 27) explica que esse é outro efeito da não publicação do diário, o que leva os analistas da produção diarista a se referirem “tanto à heterogeneidade de conteúdos como à falta de organização global e à falta de marcas de relações explícitas entre os diversos segmentos”.

O que pode parecer falta de organização, na verdade configura-se como o resultado de um produto em construção, segundo a perspectiva dialógica adotada nesta pesquisa. De acordo com essa perspectiva, o posicionamento discursivo contido no diário é fruto de uma escrita livre que manifesta o universo de sensações e entendimentos do ato de refletir sobre o que foi lido num entrecruzamento de percepções eu-outro, diarista-autor do texto lido. A escrita, portanto, impele não

apenas o pensamento mas também configura-se como meio para veicular a reflexão e possibilitar que ela seja trabalhada.

5 METODOLOGIA

Nesta seção, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa, na qual pretendemos analisar a responsividade observada nos textos produzidos por alunos fundamentados na leitura do romance policial *Um estudo em vermelho*, de Arthur Conan Doyle.

Diante dessa proposta, organizamos esta seção da seguinte maneira: inicialmente, caracterizamos a pesquisa, o espaço e os participantes do estudo; em seguida, descrevemos as atividades aplicadas em sala de aula; e, por fim, discorremos sobre como selecionamos e organizamos o *corpus*, bem como explicitamos os procedimentos de análise.

5.1 Caracterização da pesquisa

O estudo em descrição constitui-se como uma pesquisa-intervenção, cuja característica principal configura-se pela participação da pesquisadora na investigação que empreende. Dessa forma, para solucionar o problema percebido, propõe ações que buscam alterar positivamente o contexto no qual atua. Em face dessa atribuição, também avalia os resultados alcançados por meio das mudanças ocorridas.

Em consonância com o tipo de pesquisa empreendida, ancoramo-nos nos trabalhos de natureza qualitativo-interpretativista de abordagem histórico-cultural (FREITAS, 2009). Para tal abordagem, o pesquisador, uma vez que também faz parte da situação da pesquisa, produz efeitos nos sujeitos que dela participam. Assim, adotando a perspectiva interacionista da linguagem, deixamos clara a impossibilidade de neutralidade e reafirmamos o profundo processo de aprendizagem que se estabelece durante a pesquisa, não apenas para os pesquisados mas também para o pesquisador, que tem a possibilidade, junto com aqueles, de refletir, aprender e ressignificar-se. Dessa forma,

[...] pesquisador e pesquisado se constituem como dois sujeitos em interação que participam ativamente do acontecimento da pesquisa. Esta se converte em um espaço dialógico, no qual todos têm voz, e assumem uma posição responsiva ativa (FREITAS, 2009, p. 5).

Reiterando os postulados bakhtinianos, sendo a pesquisa o meio pelo qual os sujeitos se relacionam, a interação consiste em uma premissa fundamental no que se refere aos estudos dos fenômenos humanos. Isso porque para construção dos sentidos possíveis possibilitados pela interlocução que se estabelece, faz-se necessário considerar a situação experienciada e os horizontes espaciais ocupados pelos envolvidos na pesquisa. Compreendidos como enunciados concretos produzidos para a investigação pretendida com a pesquisa em descrição, entendemos que

As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. [...] é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social (FREITAS, 2002, p. 29).

Dessa forma, referindo-nos aos sujeitos participantes deste estudo, é imprescindível frisar que, ao registrar impressões pessoais acerca da leitura realizada para esta pesquisa, o adolescente emite não apenas sua opinião, suas emoções como também evidencia em seu discurso o perpassar de outras vozes que remontam ao grupo do qual faz parte, ao momento de vida pelo qual está passando, com suas marcas situadas pelo lugar e pelo tempo a que pertence. Dessa forma, seu dizer é influenciado pela situação concreta que localiza temporal e espacialmente seu diálogo com o texto lido.

De modo análogo, o olhar da pesquisadora está impregnado do lugar que ocupa, e a leitura que realiza dos textos gerados necessariamente é orientada pela perspectiva teórica que conduz esta investigação (FREITAS, 2002). Assim, a compreensão do outro no processo de pesquisa constitui-se como compreensão “ativa e acontece no encontro dialógico entre dois sujeitos que intercambiam enunciados, buscam respostas, resistem, argumentam” (FREITAS, 2009, p. 5).

5.2 O cenário e seus personagens

A Escola Estadual Sebastião Fernandes de Oliveira, local onde se desenvolveu a pesquisa, situa-se no bairro Tirol da capital norte-rio-grandense e atendeu, no ano de 2016, nos níveis fundamental séries finais e ensino médio, a 260 alunos. A estrutura física da escola é composta por dois pavimentos, nos quais se localizam, além das salas de aula, biblioteca com vasto e rico acervo, laboratório de informática, secretaria, sala do apoio pedagógico, sala da direção, banheiros para professores, funcionários e estudantes, cozinha, despensa, almoxarifado, área coberta onde os alunos permanecem durante o intervalo das aulas e são realizadas algumas aulas práticas de educação física e uma área externa (quadra).

O prédio, à primeira vista, assemelha-se mais a um presídio que propriamente a uma escola. A sensação dada pela arquitetura é realmente opressora, pois esteticamente as paredes e suas divisões das salas nos fazem pensar em uma prisão. Não há muitos espaços de convivência que possam ser considerados atrativos. Faltam espaços naturais, em que o verde seja preponderante. A única árvore que havia à frente do prédio teve de ser cortada, pois apresentava risco de cair devido à presença de cupins. O cinza é a cor que impera.

Figura 1 – Fachada da Escola Estadual Sebastião Fernandes de Oliveira.



Fonte: <https://www.facebook.com/mobileprotection?source=mobile_mirror_nux>.
Acesso em: 20 ago. 2018.

Afora a aparência arquitetônica do espaço, e muito em decorrência dela, outra importante característica é representativa da escola: a sensação térmica de calor

excessivo. Na maior parte do ano, devido à estrutura física e aos problemas não solucionados (apesar das constantes solicitações da direção), como ventiladores e aparelhos de ar-condicionado quebrados, além da instalação inadequada de janelas, toda a comunidade escolar sofre imensamente para amenizar a sensação de calor.

Devido a esse problema, a biblioteca é considerada por muitos alunos o local mais agradável da escola, visto possuir climatização constantemente. Sentimos imensamente que seja esse o motivo que faz esse espaço ser tão querido pelos alunos e não o fato de ser o local que disponibiliza o potencial de conhecimento e enriquecimento pessoal tão rico e diverso quanto o acervo que possui.

Contrastando com todos esses problemas apresentados, a comunidade escolar, mais especificamente relacionada aos alunos, não parece ser afetada pelo aspecto negativo gerado à primeira vista pela aparência do prédio. Pelo contrário, os estudantes da escola são aqueles que dão a ela o colorido que falta ao ambiente. Sua vivacidade e energia fazem compensar a sisudez gerada pela predominância do concreto. Assim, a Escola Sebastião Fernandes nem de longe faz pensar em reclusão, pois tem em seus discentes o espírito livre e aventureiro característico dos que desejam explorar.

A presente proposta foi planejada para uma turma de 9º ano composta de 25 alunos, sendo 17 meninas e 8 meninos, que frequentavam com regularidade as aulas e demonstraram interesse pelo gênero discursivo conto de enigma. Os adolescentes da turma apresentavam faixa etária entre 14 e 16 anos e apenas cinco deles repetiram alguma das séries anteriores.

Durante a consulta da possibilidade de participação da turma nesta pesquisa de mestrado, os alunos demonstraram interesse e empolgação em contribuir com o estudo. Contudo, a adesão à pesquisa não correspondeu à empolgação inicial e apenas alguns estudantes se dispuseram a dela participar efetivamente até sua conclusão.

A desistência de alguns foi justificada à professora pesquisadora pela proximidade do fim das aulas e consequentemente início das férias. Eles não demonstraram ânimo em se envolver em uma atividade que iria lhes requerer tempo adicional fora da escola para assuntos didáticos. Outros alunos não verbalizaram a motivação da desistência, contudo observamos que a dúvida e a insegurança em participar de algo até então inédito para eles parece ter influenciado a decisão deles. Embora tenhamos reiterado o caráter não avaliativo nos moldes tradicionais dos

textos produzidos e retomado as orientações acerca do registro da leitura, isso não foi suficiente para fazê-los decidir participar da etapa final da pesquisa.

Eles foram informados sobre como teriam seus registros de leitura analisados e sob que circunstâncias. Souberam do sigilo que estaria presente em todo o processo, uma vez que teriam sua identidade preservada pelo uso de pseudônimos, bem como da necessidade de autorização escrita por parte dos responsáveis para participação na pesquisa.

5.3 Seleção e organização do *corpus* da pesquisa

A orientação para escrita dos diários de leitura ocorreu no período do 4º bimestre do ano letivo de 2016. Talvez devido à orientação da coordenação e da direção da escola para adiantarmos as atividades das turmas para que o ano letivo findasse de maneira tranquila, o processo de escrita dos diários não ocorreu como planejado previamente. Apesar da empolgação ao tomarem conhecimento do que seria desenvolvido, a maioria dos alunos não aceitou participar da fase final e mais importante da pesquisa. Algumas das motivações foram expostas anteriormente no item *O cenário e seus personagens*.

Assim, apenas 13 discentes aceitaram ler o romance policial *Um estudo em vermelho*, os quais foram orientados a escrever seus diários, à medida que realizavam a leitura do livro. Efetivamente, foram entregues oito diários, pois a maioria dos alunos solicitou tempo adicional para poder realizar a leitura do livro e, conseqüentemente, a escrita a respeito dela. Como alguns desses alunos pediram transferência da escola, não responderam às mensagens deixadas em suas redes sociais pela professora pesquisadora, ou simplesmente não entregaram seus diários de leituras, seus registros de leitura não puderam ser analisados.

Apesar de recebermos oito diários, apenas cinco foram utilizados na análise desta pesquisa. Um deles não pôde ser analisado, pois a legibilidade foi bastante comprometida pela caligrafia do aluno. Ainda tentamos resolver essa questão solicitando dele a leitura gravada ou mesmo a digitação dos textos produzidos, no entanto, alegando pouca disponibilidade de tempo para a tarefa, recusou-se a fazê-lo. Outro diário não analisado foi entregue muito tempo depois pelo aluno, sob a desculpa de ter de produzi-lo novamente, uma vez que o primeiro elaborado foi descartado no lixo por sua mãe. Como a produção dos textos desse aluno não

atendeu à solicitação de ser escrito à medida que ele fosse lendo a obra indicada, decidimos não analisar seu diário. No terceiro diário não analisado, identificamos dois empecilhos ao trabalho com ele: o primeiro refere-se ao fato de o diarista também não ter produzido um texto para cada capítulo lido, o que contraria a lógica da escrita diarista proposta para a pesquisa; e o segundo diz respeito ao fato de o aluno haver plagiado de um site da internet um dos dois textos escritos em seu diário.

Em virtude de o gênero discursivo selecionado para a leitura dos alunos pertencer ao universo investigativo, optamos por utilizar a codificação dos textos produzidos para análise fazendo referência a nomes de alguns detetives famosos da ficção. Como o universo da pesquisa foi contemplado por alunos e alunas, decidimos homenagear investigadores também de ambos os sexos, ressaltando que a utilização desses pseudônimos não corresponde necessariamente à associação do gênero do diarista e do detetive. Os detetives homenageados contemplam tanto o universo ficcional literário quanto o do cinema e da TV. São eles: Hercule Poirot, Olivia Benson, Auguste Dupin, Miss Marple e Lincoln Rhyme.

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

As etapas a serem desenvolvidas na pesquisa foram apresentadas aos alunos, assim como os objetivos estabelecidos e por quais razões os passos foram traçados. No quadro a seguir, expomos resumidamente como ocorreu a realização desses passos. Logo depois, pormenorizamos as ações realizadas em cada etapa.

Quadro 1 – Resumo das atividades desenvolvidas durante a pesquisa.

Quantidade de aulas	Objetivos	Atividades
1	<ul style="list-style-type: none"> • Rememorar os elementos da narrativa. • Caracterizar o gênero conto de enigma. 	Leitura e discussão do <i>Conto de mistério</i> , de Stanislaw Ponte Preta
2	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar os elementos constitutivos dos contos de enigma. • Analisar os aspectos relacionados à cena do crime e às pistas para observar a importância da utilização do raciocínio lógico presente em textos enigmáticos. 	Leitura da primeira parte do conto de enigma <i>O último cuba libre</i> , de Marcos Rey.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar como as pistas e as ações de determinadas personagens contribuem para o detetive, e também para o leitor, solucionar o assassinato, utilizando-se de deduções lógicas. 	Leitura da segunda parte do conto de enigma <i>O último cuba libre</i> , de Marcos Rey.

2	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar as diferenças relacionadas às formas de expressar enigma e suspense baseando-se nas peculiaridades das mídias em que o texto é veiculado. 	<p>Exibição do primeiro episódio da série <i>Sherlock</i>.</p> <p>Comentários sobre o episódio.</p>
2	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar as diferenças relacionadas às formas de expressar enigma e suspense baseando-se nas peculiaridades das mídias em que o texto é veiculado. 	<p>Exibição dos episódios 2 e 3 da série <i>Sherlock</i>.</p> <p>Comentários sobre os episódios.</p>
2	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o gênero discursivo diário de leitura. • Conhecer as situações em que o diário de leitura é solicitado. 	<p>Discussão sobre as características do gênero diário de leitura.</p> <p>Orientações sobre a escrita no diário de leitura.</p>
2	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o enredo do livro <i>Um estudo em vermelho</i>. • Registrar as impressões acerca do primeiro capítulo do romance policial selecionado para leitura. 	<p>Leitura do primeiro capítulo do romance policial <i>Um estudo em vermelho</i>.</p> <p>Escrita do primeiro registro sobre a leitura do romance.</p>

Fonte: Autoria própria.

As primeiras atividades tiveram como objetivo diagnosticar quais conhecimentos acerca do gênero discursivo apontado no questionário de leitura aplicado (conto) já estavam sedimentados para que pudessem ser traçadas as

próximas etapas da pesquisa. A seguir, descrevemos como foram trabalhadas as atividades expostas no Quadro 1.

Iniciando a investigação a partir do conto de enigma

Iniciamos nosso estudo a partir do conto de enigma. Após análise das respostas da turma ao questionário de leitura (ver Apêndice A) aplicado para iniciar a pesquisa de mestrado, selecionamos esse gênero discursivo por contemplar os temas de predileção apontados pelos adolescentes. Para que todos os alunos compreendessem adequadamente as peculiaridades do gênero conto de enigma, uma vez que nem todos estudaram na escola no ano anterior (ano em que o gênero foi mais detalhadamente trabalhado), foi necessário definir minimamente o que individualiza esse tipo de conto. Ao longo dos anos estudados, os alunos tiveram contato com o gênero discursivo conto e, portanto, sabiam que este se trata de um gênero cuja sequência predominante é a narrativa e se caracteriza por ser condensado, ou seja, apresenta poucas personagens, poucas ações, tempo e espaço reduzidos.

Chamamos a atenção dos alunos para o fato de que o conto de enigma utiliza a lógica em seus enredos, uma vez que os fatos e as ações que geram o enigma, resultado de um crime (normalmente roubos, assassinatos, sequestros etc.), ocorrem em um tempo anterior ao da narrativa. Devido à análise dos vestígios deixados na execução do crime, bem como dos fatos anteriores a ele, é possível solucionar o enigma proposto no conto. Assim, além de um motivo para a realização do crime e um meio para executá-lo, o conto de enigma evidencia também pistas (algumas falsas) que conduzem o detetive, por meio do raciocínio lógico, à solução do mistério, processo do qual o leitor também faz parte.

A maior parte das informações acerca do conto de enigma pode ser aplicada ao romance policial, pois ambos apresentam a sequência narrativa e utilizam como mote em seus enredos um crime que necessita de solução. A diferença está relacionada a alguns elementos da narrativa que naquele são sempre condensados e neste, não, uma vez que lida com a possibilidade de um enredo que se desenrole em ações pormenorizadas, com mais personagens e com o tempo e o espaço mais ampliados.

Nos momentos iniciais da pesquisa, o trabalho com a turma se desenvolveu de maneira a manter como foco central o gênero discursivo conto de enigma e suas características, as quais também coincidem em alguns aspectos com as do romance policial. Decidimos suscitar algumas informações já sabidas dos alunos acerca do gênero promovendo a leitura compartilhada por meio da projeção do texto de Stanislaw Ponte Preta intitulado *Conto de mistério* (ver Anexo A).

A leitura foi realizada coletivamente, expondo-se cada parágrafo por vez, como estratégia para manter o tom enigmático do conto. À medida que líamos, buscamos despertar nos alunos a observação para os aspectos pertinentes à elaboração do gênero, cujo enredo envolve mistério, enigma: a caracterização dos espaços por meio da adjetivação empregada, as ações das personagens descritas pelo emprego dos advérbios, a utilização de pistas, as escolhas lexicais, entre outras.

De maneira a omitir o desfecho, realizamos a leitura até certo trecho e decidimos provocar os alunos a respeito de como eles imaginavam que seria o fim do conto. Após essa estratégia, divulgamos o trecho final e solicitamos oralmente deles as respostas ao exercício proposto, cujas questões serviram como revisão para os elementos da narrativa, assunto já estudado nas séries anteriores.

Com essa abordagem, antecipamos aos alunos uma das estratégias de leitura utilizadas durante a leitura, segundo Solé (1998), que é a formulação de previsões sobre o que se está lendo. Além, é claro, de promover outra indicação da autora: realizar atividade de leitura compartilhada, a qual possibilita ao professor “intervir de forma possível nas necessidades que os alunos mostram ou que ele infere” (SOLÉ, 1998, p. 118).

Antes de ser iniciada a leitura do romance policial *Um estudo em vermelho*, foi realizada em sala a leitura do conto de enigma *O último cuba libre*, de Marcos Rey (ver Anexo B), para que algumas estratégias utilizadas no romance posteriormente lido fossem previamente evidenciadas, bem como as intencionalidades voltadas para os enredos de narrativas policiais. O conto foi dividido em duas partes, e a cópia da parte inicial foi distribuída aos alunos.

A leitura do texto na íntegra foi realizada em dois encontros. No primeiro, os alunos tiveram acesso à primeira parte do conto, que trazia dados a respeito das personagens e suas características, locais e ações desenroladas até o momento que o detetive particular tem acesso a informações que lhe permitirão solucionar o caso. Após a leitura, os alunos foram solicitados, em grupo, por meio da resolução de uma

atividade proposta, a explorar os elementos constitutivos das histórias de detetive e os aspectos relacionados à cena do crime e às pistas para perceberem a utilização do raciocínio lógico presente em textos cujo propósito seja desvendar um mistério. A exposição das respostas ocorreu oralmente para que todos pudessem perceber as possíveis inconsistências das respostas elaboradas.

No segundo encontro, destinado à parte final do conto, os alunos receberam uma cópia do restante do conto e atividade de análise para ser realizada em dupla (ver Anexo C). O propósito foi analisar como as pistas colaboraram para desvendar o crime, como as ações de determinadas personagens favoreceram ou escamotearam o autor do crime e de que maneira alguns elementos do conto contribuíram para o detetive, e também para o leitor, desvendar o assassinato, utilizando-se de deduções lógicas.

Ainda nesse segundo encontro, retomamos as previsões elaboradas a respeito da motivação para o crime, dos possíveis suspeitos e do real culpado. Fizemos os alunos rememorarem quais os elementos que influenciaram suas sugestões e de que forma eles poderiam levá-los a se equivocar ou mesmo acertar nos palpites para solucionar o caso. Ao proporcionar tal reflexão, evidenciamos o inegável diálogo existente entre eles e o texto proporcionado pela leitura e como é relevante a utilização de determinadas estratégias de compreensão para que consigamos estabelecer sentido para o que nos é comunicado pelo texto.

Outras linguagens para se apresentar um crime

A etapa de exibição de episódios da série britânica *Sherlock* foi a que maior adesão teve por parte da turma. A princípio, o planejado era somente exibirmos um episódio. No entanto, a ótima recepção dos alunos e seu constante apelo nos fizeram apresentar mais dois episódios da primeira temporada da série para apreciação deles.

Figura 2 – Print de uma das cenas do primeiro episódio da série *Sherlock*.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Como se trata de uma adaptação, evidenciamos aos alunos que muitas das estratégias utilizadas no desenrolar da trama são peculiares à mídia empregada e, portanto, podem diferir do original no qual estão baseados os crimes a serem desvendados pelo protagonista da série. Após essa etapa, iniciamos as orientações para leitura do romance policial *Um estudo em vermelho* e a escrita dos diários de leitura para registro de cada aluno. A seguir, descrevemos como ocorreram tais orientações.

Diário de leitura: item do agente investigativo

Nessa etapa da pesquisa, os alunos tiveram contato com o gênero do discurso que subsidiou a análise de sua leitura acerca da obra de Conan Doyle. Para que não houvesse qualquer sensação de indicação em relação à maneira como deveriam redigir suas impressões, optamos por não levar para sala de aula nem um exemplo de texto representativo do diário de leitura. Agindo assim, estávamos desde o momento da proposição da pesquisa reafirmando o intuito de deixá-los à vontade para registrarem da forma mais livre possível seu percurso de leitura da obra indicada.

Foram necessárias duas aulas para apresentarmos o diário de leitura. Para tanto, utilizamos o roteiro de estudos (ver Anexo D) adaptado de Lima (2013). Além

de abordarmos as características desse gênero, destacamos quais as ocasiões em que ele é normalmente solicitado e de que forma pode contribuir para professores e alunos no que tange às questões relativas à leitura.

As orientações para escrita dos diários foram reforçadas, lembrando aos alunos sobre sua utilização nesta pesquisa. Dessa forma, tratamos do registro empregado, reiteramos a necessária preservação da identidade dos sujeitos participantes e da concordância dos responsáveis por meio da assinatura de termo de autorização.

Investigadores em ação: leitura do romance policial *Um estudo em vermelho*

Como havia muita movimentação nos corredores e nas salas de aula, o barulho gerado por ela atrapalhou o momento de leitura na sala destinada à turma, por isso resolvemos utilizar a biblioteca para que os alunos pudessem ler sem interrupções nem tumulto que os atrapalhassem. Assim, eles utilizaram esse espaço na escola, contudo também leram fora do ambiente escolar.

Essa alternativa foi utilizada para que a atividade pudesse ser cumprida antes do término do ano letivo e também para que os alunos pudessem apreciar a leitura em outros ambientes para, assim, aproveitar com deleite a ação em execução, não atribuindo a ela um caráter meramente escolar. As orientações para a leitura no espaço extraescolar foram as mesmas fornecidas para a leitura na escola.

Figuras 3 – Leitura do romance policial *Um estudo em vermelho*.



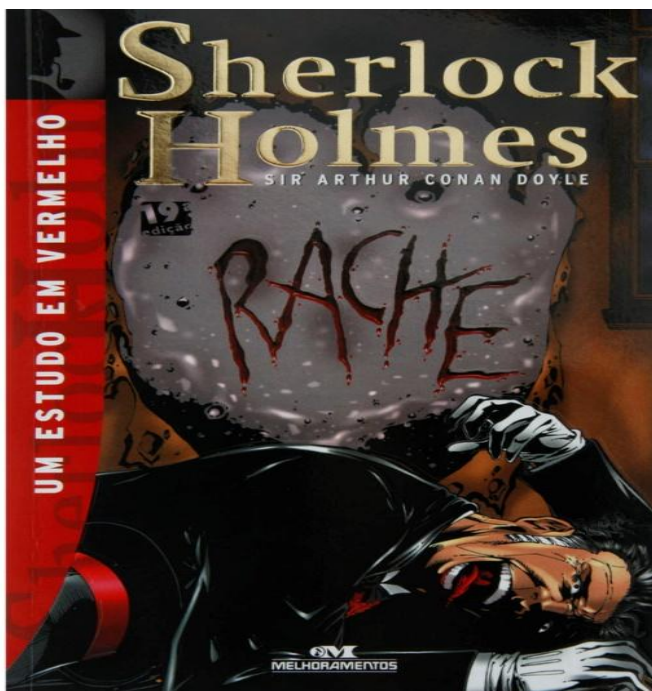
Fonte: Arquivo da pesquisa.

A orientação dada a eles foi a de que a escrita do diário deveria ocorrer à medida que um capítulo do livro fosse lido. Antes, porém, deveriam registrar anotações acerca das expectativas que estabeleceram para que, durante a escrita depois da leitura de cada capítulo, pudessem retomá-las ou mesmo citá-las, mesmo que fosse para descartá-las. Os alunos foram solicitados a refletir sobre o que liam, ressaltando o que achassem mais relevante na história contada, relacionando as informações com o que já conheciam e/ou expondo de que maneira elas contribuíam para sua formação leitora.

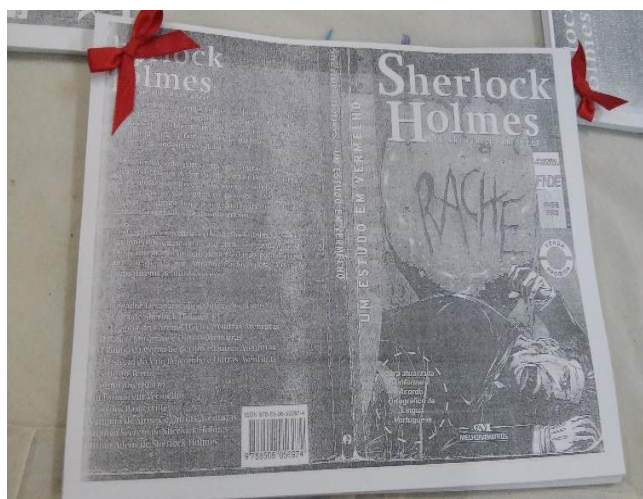
A leitura do livro ocorreu tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Escolhemos essa estratégia devido ao tempo semanal disponibilizado para as aulas de Língua Portuguesa (quatro horas-aula) e pela proximidade do término do ano letivo de 2016.

Como a escola não disponibiliza exemplares suficientes para todos os alunos, fizemos cópias do livro e as distribuímos entre eles. No entanto, antes de iniciarem a leitura, circulamos o livro em seu formato original para que pudessem analisar capa e contracapa com suas cores originais. Essa ação teve como propósito instigar a leitura dos alunos, acionando as expectativas para essa atividade, bem como as possíveis hipóteses a serem registradas em seus diários de leitura (MACHADO, ABREU-TARDELLI; LOUSADA, 2007).

Figuras 4 – Versões utilizadas para leitura.



(A) Capa original



(B) Cópia entregue aos alunos

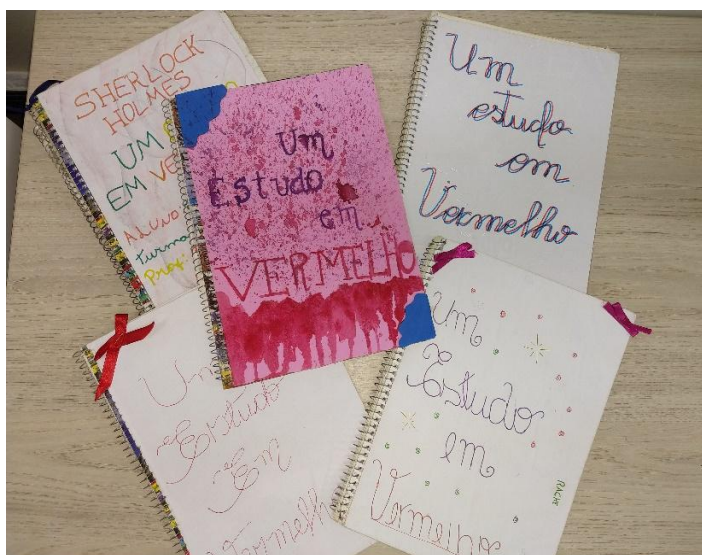
Fonte: Arquivo da pesquisa.

Também foram distribuídos os cadernos que seriam utilizados como diários. Apesar de não os orientar em relação à customização, quase todos os alunos fizeram alguma modificação na capa, bem como escreveram o nome do livro a ser lido nela, alguns inclusive reproduziram elementos presentes na capa da edição utilizada para leitura.

Figuras 5 – Customização de alguns diários de leituras.



(A)



(B)

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Apesar da orientação para leitura do primeiro capítulo e do registro acerca dele no diário ocorrerem na escola, mesmo os que conseguiram realizar a atividade não se sentiram confortáveis para partilhar com a professora pesquisadora o resultado de

suas impressões. Sob a alegação de se sentirem envergonhados, solicitaram que sua produção escrita não fosse lida. Para respeitar o pedido deles e não comprometer o desenvolvimento da pesquisa, a solicitação foi atendida. Assim, o período de leitura e escrita não foi totalmente monitorado, e como o ano letivo estava sendo finalizado, os diários foram entregues somente no início do ano de 2017.

7 ANÁLISE DOS DIÁRIOS

Esta seção apresenta a análise dos textos que compõem os diários de leituras escritos para esta pesquisa, com o propósito de investigar a responsividade expressa pelos diaristas em relação às orientações dadas pela professora pesquisadora na escrita dos textos que evidenciam o diálogo com o romance policial *Um estudo em vermelho*.

Para nortear as análises, buscamos observar se os textos redigidos pelos diaristas apresentam registros em relação:

- ao título do livro
- aos títulos dos capítulos
- à divisão do livro em duas partes
- às avaliações negativas e positivas
- à capacidade de relacionar o texto lido com outros textos, filmes, músicas, ações da vida real etc.
-

Nenhum diário analisado teceu consideração sobre o porquê do título do livro ou mesmo estabeleceu relação entre o título e o enredo da obra. Apesar de as indicações iniciais da professora pesquisadora contemplarem a reflexão sobre isso, não houve registro a respeito. Do mesmo modo, nenhum diarista comentou a divisão dos capítulos do livro nem os títulos que lhes foram atribuídos. Apesar disso, alguns registraram no início do texto relativo a cada capítulo o nome atribuído a cada um.

O não atendimento à orientação, no entanto, não necessariamente significa uma desobediência proposital, antes parece mais com a típica impaciência adolescente de estabelecer contato com o objeto a ser analisado. E talvez por já ter sido iniciado o registro sobre a trama narrada, os diaristas tenham avaliado não valer mais a pena discorrer sobre as solicitações feitas pela professora pesquisadora.

O romance policial *Um estudo em vermelho* é dividido em duas partes. A primeira trata do desenrolar da investigação acerca de um assassinato ocorrido em Londres que é investigado por Sherlock Holmes. A segunda parte aborda os eventos que estão intimamente ligados com o assassinato ocorrido na parte inicial da obra. A Figura 4 a seguir evidencia o sumário da obra.

Figura 6 – Sumário do romance policial *Um estudo em vermelho*.

SUMÁRIO	
PARTE I	
CAPÍTULO I	
SHERLOCK HOLMES	9
CAPÍTULO II	
A CIÊNCIA DA DEDUÇÃO	17
CAPÍTULO III	
O MISTÉRIO DOS JARDINS LAURISTON	25
CAPÍTULO IV	
O QUE JOHN RANCE TINHA A DIZER	35
CAPÍTULO V	
NOSSE ANÚNCIO TRAZ UM VISITANTE	41
CAPÍTULO VI	
TOBIAS GREGSON DÁ MOSTRAS DO QUE É CAPAZ	48
CAPÍTULO VII	
LUZ NA ESCURIDÃO	56
PARTE II	
O PAÍS DOS SANTOS	67
CAPÍTULO I	
NA GRANDE PLANÍCIE ALCALINA	69
CAPÍTULO II	
A FLOR DE UTAH	77
CAPÍTULO III	
JOHN FERRIER FALA COM O PROFETA	84
CAPÍTULO IV	
FUGA PELA VIDA	89
CAPÍTULO V	
OS ANJOS VINGADORES	98
CAPÍTULO VI	
CONTINUAÇÃO DAS MEMÓRIAS DO DR. WATSON	106
CAPÍTULO VII	
CONCLUSÃO	116

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Situamos os leitores minimamente sobre a obra objeto das reflexões dos diaristas para que pudéssemos expor algo citado por eles acerca da divisão do livro em duas partes, as razões para isso e como o crime ocorrido na primeira parte estaria ligado de alguma forma à segunda. Apesar de termos chamado atenção para a análise de elementos como capa e sumário na seção acerca do gênero discursivo diário de leitura e de suas características, apenas um diarista faz menção ao fato de o enredo ser dividido da forma como foi.

7.1 Responsividade evidenciada nos diários de leitura

O diarista Hercule Poirot, ao escrever sobre o primeiro capítulo da segunda parte que marca a transição temporal entre as partes do livro assim discorre:

Fragmento 1

Nesse capítulo eu buguei de um jeito surreal. Tipo, uma hora tava todo mundo no apartamento com o caso resolvido ou sei lá e do nada aparece um moço na beira da morte com uma menina e sei lá mais o que.

Ao afirmar, por meio inclusive de um termo característico do universo juvenil (“buguei”), que não compreende a alteração sofrida no percurso da história, o diarista revela não ter refletido anteriormente sobre a divisão da obra e, por isso, se surpreende com a continuação da narrativa. Nesse caso, se houvesse feito um questionamento sobre a necessidade de duas partes para abordar o enredo da obra, talvez a surpresa evidenciada nem constasse em seu registro ou então seria entendida como resposta para a pergunta elaborada.

Ao escrever seus primeiros textos, alguns diaristas sentem necessidade de expor suas avaliações sobre os personagens Watson e Holmes. A seguir, são reproduzidos alguns trechos em que o diarista Hercule Poirot expressa sua impressão acerca desses personagens.

Fragmento 2

No início do livro eu achei Watson um cara meio solitário “Eu não tinha amigos nem parentes na Inglaterra” e talvez até meio depressivo, sei lá, toda essa coisa de Afeganistão e tal mexe com a cabeça das pessoas (pelo menos iria mexer com a minha) mas ele parece ser uma pessoa legal

Fragmento 3

Sherlock no começo já me parecia um doido pq tipo, quem caralhos fica espancando cadáveres pra ver até onde o corpo produz hematomas???? Eu hein!

Percebemos pelo Fragmento 2 que há uma tendência à empatia com o personagem Watson explicitada por meio do comentário entre parênteses “pelo menos iria mexer com a minha [cabeça]”. Ao avaliar seu comportamento como “meio depressivo”, Hercule justifica tal agir como reflexo das experiências vividas na guerra enfrentada no Afeganistão.

Já analisando o Fragmento 3, fica evidente que o autor do diário não se intimida em utilizar palavrões para expressar livremente sua incredulidade diante do comportamento de um dos personagens do livro. Apesar de todos os envolvidos na

pesquisa saberem da análise a ser realizada pela professora pesquisadora, também foram informados de que suas formas de expressão para veicular as ideias e as impressões surgidas durante a leitura, e conseqüentemente a escrita no diário, seriam consideradas válidas e legítimas.

Olivia Benson também reflete em seu texto introdutório sobre o personagem Watson:

Fragmento 4

O Watson me parece um pouco dramático, “²Abatido pela dor e sofrimento”, parece minha mãe quando eu falo que não quero ir no mercado comprar coentro.

Também, é bem oficial, Watson é um azarado: “³Tomando sol na varanda, quando peguei uma febre tifoide, essa praga das nossas possessões na Índia” [...]

E além de sofrido, é solitário: “Eu não tinha amigos nem parentes na Inglaterra”

É recorrente a necessidade de comprovar sua opinião sobre o personagem tendo como respaldo o texto pela presença constante de trechos que sustentem a avaliação feita. Além dessa estratégia, também é recurso empregado pela diarista a relação estabelecida com a própria vida ao citar a reação da mãe a uma recusa sua de ir ao mercado.

Olivia Benson, ao se referir a Sherlock Holmes, também revela a mesma incredulidade de Hercule Poirot pela atividade de bater em cadáveres.

Fragmento 5

“Bater em cadáveres com um pau”

Como assim Man, eu não li isso, tipo, quem diabos perde seu tempo batendo em cadáveres com um pau?

Isso mesmo, Sherlock Holmes!

Parece que esse homem tem retardo, passa a vida batendo em cadáveres, e pra quê? Pra vê eles ficando roxo!

Seje_Menas_Sherlock

Pelo fragmento anterior, fica evidente a crítica e a reprovação da diarista ao comportamento do detetive pela atividade que exerce quando é narrado o primeiro encontro dele com Watson. Olivia Benson avalia o personagem como alguém que apresenta algum atraso cognitivo por se dedicar a bater em cadáveres, especialmente pelo objetivo que ele apresenta para justificar tal prática.

No mesmo tom, no Fragmento 6 a seguir, nota-se a reprovação da diarista Olivia Benson ao saber que o detetive desconhece a Teoria de Copérnico e a composição do Sistema Solar.

Fragmento 6

Sherlock meu filho, que decepção!

A avaliação realizada por Olivia Benson sobre os conhecimentos que não fazem parte do repertório de saberes do detetive Holmes reflete o mesmo espanto apresentado pelo personagem Watson. Tanto que no Fragmento 7, reproduzido a seguir, ela sugere que ele tenha aulas com seu professor de Ciências.

Fragmento 7

“Que um ser civilizado, em pleno século XIX, não soubesse que a Terra orbita ao redor do Sol era, pra mim, um fato tão extraordinário que eu quase não conseguia aceitar”
Watson me representou! Mas não é preciso humilhar o coleguinha, mas porra, não saber que a terra orbita ai redor do sol é demais. Vou levar Sherlock pra ter umas aulinhas com João Daniel.

As avaliações são constantes em determinados diários. Por exemplo, em vários outros trechos de seu diário, Hercule Poirot faz avaliações sobre Sherlock Holmes, muitas das quais a respeito de suas capacidades investigativas. Seguem algumas dessas avaliações.

Fragmento 8

Não tem como não se impressionar com as habilidades de Sherlock. É muito legal o jeito que ele consegue deduzir tudo tão rápido. E ainda explicar como se fosse a coisa mais fácil do mundo.

Fragmento 9

São muitos detalhes que consegue ver que parece que ele é de outro mundo, um robô ou sei lá.

Fragmento 10

Apesar da arrogância, a cada capítulo eu fico mais impressionada com a inteligência dele, tipo do nada ele prende o assassino num piscar de olho, meu Deus.

Os fragmentos denotam a admiração do diarista pela capacidade dedutiva, de assimilação dos detalhes e pela inteligência do detetive Holmes. Em relação à habilidade de deduzir demonstrada, o diarista afirma não ser possível não se impressionar com o talento evidenciado e também com a forma com que a explicação dada ocorre, uma vez que o detetive faz parecer ser “a coisa mais fácil do mundo”.

Já o modo como o detetive observa os detalhes nas várias situações retratadas no livro faz com que o diarista Hercule Poirot revele tanto espanto pela capacidade exposta que finda atribuindo semelhança entre o detetive e um ser sobrenatural ou mesmo lhe comparando a uma máquina. Também é explicitada no Fragmento 10 a admiração do diarista ao reconhecer a inteligência do detetive mesmo ressaltando o ar arrogante que ele apresenta.

Essas avaliações, apesar de coincidirem com a de outros diaristas, permitem perceber como Hercule Poirot constrói sua compreensão acerca do que vai lendo sobre os personagens da obra. Isso individualiza sua forma de analisar e lhe permite expor livremente, inclusive a reprovação pelo que considera ser uma conduta quase sempre presunçosa do detetive Holmes.

Os diaristas Lincoln Rhyme e August Dupin não realizaram avaliações sobre os personagens, seu caráter e suas ações. Apesar de aquele iniciar seus escritos com o fragmento reproduzido a seguir, em nenhum dos registros emitiu opiniões nem muito menos destacou os fatos que mais o marcaram.

Fragmento 11

Nesse diário vou falar sobre cada capítulo, o que achei e coisas que me marcaram, começando pelo 1º

Igualmente August Dupin se eximiu de expor as impressões pessoais acerca do romance policial. Ambos, apesar de escreverem bastante em cada texto sobre os capítulos, revozearam os fatos narrados, utilizando-se, dessa forma, da estratégia de elaborar resumos para o que iam lendo.

Levando em consideração a faixa etária dos sujeitos da pesquisa, não poderíamos deixar de registrar algumas peculiaridades que permeiam seus escritos e

que estão associadas ao tempo que vivenciam e às experiências pessoais proporcionadas pela fase que passavam quando registraram a leitura do romance policial *Um estudo em vermelho*. Essas peculiaridades são exatamente o que torna irrepetíveis seus enunciados, por isso a necessidade de expor o que individualiza seus ditos.

Um dos comentários que permeiam a maioria dos diários e já se apresenta no primeiro registro de vários deles é o desejo dos diaristas de unir amorosamente os personagens Watson e Sherlock como um casal. Tal anseio se manifesta em alguns diários por meio do desejo em *shippar*² os personagens principais da narrativa. Ao longo da escrita dos diários, os termos que representam essa torcida aparecem nos registros de diferentes maneiras dependendo do diarista. São exemplos dessa torcida pelo casal os seguintes termos: Warlock e Johnlock, conforme comprovam os Fragmentos 12 e 13 retirados, respectivamente, dos diários de Hercule Poirot e Olivia Benson.

Fragmento 12

Eu ainda não desisti de Johnlock (John W. e Sherlock) ainda mais quando a cada 10 pensamentos de Watson 11 são sobre Sherlock.

Fragmento 13

E é lendo isso que vou tendo esperança do meu shipper ser real (Warlock).

Hercule Poirot, Miss Marple e Olivia Benson manifestam em diferentes pontos de seus registros a expectativa de ver realizada a junção do detetive e seu assistente em um relacionamento amoroso. A relação entre os personagens citados domina todo o registro do segundo capítulo do diário de Hercule Poirot, de tal maneira que é possível atribuir mais interesse pelo relacionamento amoroso entre eles do que pela história do crime que passa a ser narrada. Para tanto, basta observarmos o alerta feito a si mesmo que ele faz no quarto parágrafo do texto que segue reproduzido tal qual escrito pelo diarista.

² *Shippar*: ato de unir os nomes dos personagens com a intenção de criar um novo, que caracterize toda a torcida existente pelo casal.

Capítulo II

Eles foram ver o apartamento e tipo parecia bem legal e eles provavelmente vão se dar bem lá

Watson parece ter observado Sherlock muito bem pq eles mal se conheceram e ele já sabe bastante coisa sobre seu colega. Aparentemente, Sherlock não é um cara bagunceiro e tal

“Quieto sob vários aspectos e com hábitos comuns raramente ficava acordado após as dez da noite e, invariavelmente, já tomara café-da-manhã e saíra antes de eu me levantar.”

Eu sei, eu sei que preciso focar mais na história, mas me diz como não achar fofinho Watson falando assim

“Só a aparência de Sherlock Holmes já seria suficiente para chamar a atenção de qualquer pessoa”

Ta bom, eu sei que muita gente interpreta essa frase bem diferente de como eu interpretei, mas eu não ligo.

Das coisas que eu li até agora, uma coisa que deixou muito coisada, foi quando Watson disse que Sherlock não conhecia a teoria da composição do Sistema Solar, tipo

What???

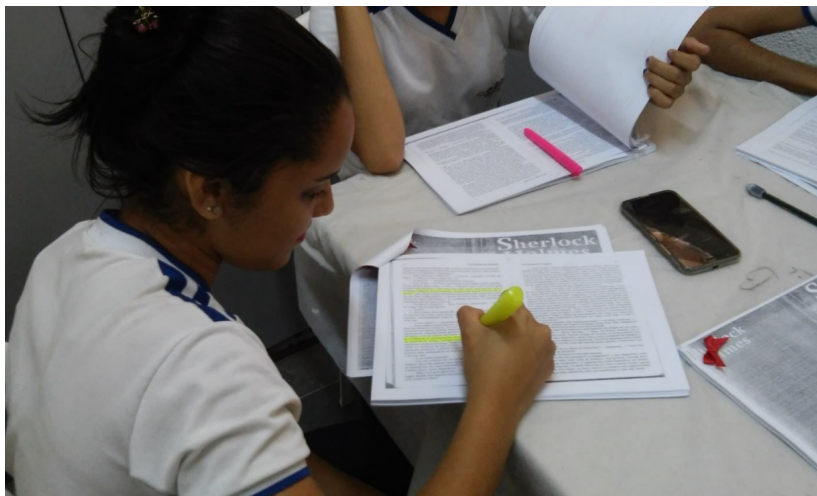
Como assim cara? Meus Deus!

Além de não conhecer, ele não tava nem um pouco interessado, mas ne...

Outro dia Watson leu um artigo numa revista e disse que era uma baboseira e tal. A cara dele deve ter ficado no chão quando descobriu que Sherlock que escreveu.

Os alunos foram orientados a destacar trechos de que mais gostassem do livro lido, a fim de poderem utilizá-los como citação em seus registros. Orientamos a eles que sempre que o fizessem demarcassem explicitamente no texto, por meio das aspas, informando também a página do livro. Podemos perceber que o diarista acatou parte da orientação, visto que utiliza, como evidenciado, na reprodução anterior, o recurso de citar trechos da obra, inclusive marcando com grifo no segundo registro, talvez até para convencer-se de seu ponto de vista romaneado sobre as personagens Watson e Sherlock.

Figura 7 – Marcação de trecho relevante para a leitora do romance policial *Um estudo em vermelho*.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Hercule Poirot, em seu registro sobre os dois últimos capítulos, retoma esse tema amoroso ao afirmar:

Fragmento 14

Conan Doyle foi um escritor brilhante, mas eu ainda acho que ele deveria ter revelado o amor de <3 Sherlock e Watson <3³

Apesar de reconhecer o talento do escritor Arthur Conan Doyle, demonstra seu descontentamento por não ter sua expectativa de relacionamento amoroso entre os personagens principais atendida. O mesmo sentimento também é revelado no diário de Olivia Benson, contudo, neste já se apresenta logo no primeiro registro:

Fragmento 15

“Sherlock Holmes pareceu com a ideia de dividir uma casa comigo”
 My Shippher is Real!!!!
 Cara, eu definitivamente AMO essa autor, melhor pesso.
 Desamei, ele me joga essa fancervice⁴ linda, e não faz outra (FDP)
 Esquece, tô amando de novo. K7, tô vivendo um relação de amor e ódio com Arthur Conan Doyle.

³ Para preservarmos o máximo da escrita do diarista e por não encontrarmos outra forma digitada de evidenciar os corações desenhados antes e depois do trecho “Sherlock e Watson”, decidimos utilizar os caracteres que mais se aproximam do formato.

⁴ O termo *fanservice* (também encontramos a grafia *fan service*) surgiu no Japão e diz respeito a estratégias (cenas sensuais, de humor e com duplo sentido) utilizadas por autores de animes e mangás para agradar e atrair mais fãs.

O Fragmento 15 evidencia a forma como a diarista demonstra seu (des)agrado em relação ao autor da obra lida. Embora não exponha claramente, é possível notar que, ao imaginar uma possível união de Sherlock e Watson, o desejo de formar o casal é o que faz a diarista manifestar amor ou ódio pelo escritor.

Nesse mesmo fragmento, é possível observamos o uso da palavra “fancervice” (variação de *fanservice*), termo que se refere aos animes e mangás. A utilização dele e de outros, como “senpai” e “Kami-sama”, revela o gosto do diarista por esses textos e, mesmo sem que haja relação direta entre a obra lida para a pesquisa e esse meio, Olivia Benson faz uso de palavras relacionadas a ele para expressar o constante diálogo entre o universo de suas preferências e a forma como lê o romance policial. Essa forma de expor sua compreensão acerca da obra nos faz observar a maneira pela qual Bakhtin (2016) tanto nos chama a atenção para o fato de que a posição que se ocupa, o lugar de onde se analisa o dito influencia bastante o modo como interagimos com os textos que lemos.

Também consideramos necessário observar que alguns diaristas se manifestam em relação à situação comunicativa vivenciada. O Fragmento 16, a seguir reproduzido, exemplifica o modo como Miss Marple se sente ao ler o romance policial *Um estudo em vermelho*.

Fragmento 16

Neste capítulo todos os detalhes da investigação são revelados. Nossa o interessante é como o formato da narrativa se alinha ao gênero policial. Cada peça comparando um tabuleiro de causas e consequências. Eu pude experimentar a posição do próprio detetive, ao transitar pelas partes (pistas?) que constituem o crime.

Podemos observar que o registro expressa a admiração da diarista pelo romance policial e como sentiu-se ao lê-lo: “Eu pude experimentar a posição do próprio detetive ao transitar pelas partes (pistas?) que constituem o crime”. Ao dar a conhecer esse sentimento ao leitor de seu diário, ela possibilita à professora pesquisadora também dimensionar o envolvimento com a atividade proposta.

Miss Marple, ao fim de seu diário, escreve uma carta destinada ao autor do livro. Segue o texto:

Fragmento 17

Meu caro e prezado conan doyle,
Fico muito intrigada, feliz e com dúvidas, quando leio suas obras, são várias misturas de sensações diferentes, pode até está sendo um pouco estranho escrever-lhe esta carta, mas pra mim não, quero só agradecer-te por deixar para nós leitores ótimos e enigmáticas obras, então suas obras não vão envelhecer pois vão continuar, nas nossas memórias.

De: [...]

Para: Sir Arthur Conan Doyle

Em nome de todos os leitores do mundo, afinal quem nunca ouviu falar de Sherlock holmes e Dr. Watson?

Ao valer-se desse recurso, notamos que o diálogo empreendido por meio do texto não é considerado uma obrigação a ser cumprida, ou mais uma tarefa recomendada, até porque a professora pesquisadora não fez qualquer indicação nesse sentido. A diarista sentiu necessidade de dirigir-se diretamente ao escritor e encontrou nesse expediente uma forma de lhe comunicar, além das sensações promovidas pela leitura de suas obras, uma maneira de agradecer pelo legado literário, garantindo a permanência de suas obras na memória dos que as leem.

7.2 Estratégias de compreensão leitora evidenciadas nos diários de leitura

Os diaristas sujeitos desta pesquisa evidenciaram as estratégias de compreensão leitora que acionavam à medida que liam o romance policial *Um estudo em vermelho* das mais variadas formas. A seguir, expomos alguns fragmentos que exemplificam esse diversificado modo de mostrar por meio do registro escrito a maneira como sua compreensão acerca da obra indicada ocorreu.

Conforme Solé (1998), ao passo que lemos, acionamos estratégias de compreensão que nos permitem construir interpretações. Assim, ao analisar os diários concebidos para esta pesquisa, buscamos investigar quais das seguintes estratégias os alunos expuseram em seus registros:

- recapitulações
- esclarecimento de dúvidas sobre o texto
- elaboração de questionamentos sobre o que foi lido
- formulação de hipóteses, suposições

A estratégia encontrada predominantemente nos diários foi a de recapitulação. Talvez pela parcial compreensão do propósito da escrita para o registro da leitura, alguns diaristas tenham entendido que o objetivo maior era avaliar a sua capacidade de elaborar resumos para o texto indicado. Apesar de a professora pesquisadora haver ressaltado que não estava em busca de resumos para o que eles leriam, dois diaristas em todos os textos produzidos apresentam apenas sínteses dos fatos narrados no livro.

Embora esse resultado possa parecer desfavorável para o trabalho, não o avaliamos dessa forma, pois ao agirem da forma como agiram, esses alunos apenas expuseram o que Solé (1998) nomeia de “exercitação compreensiva”. Ao realizarem a leitura autônoma do romance policial, estabeleceram seus objetivos e se impuseram formular os resumos sobre os capítulos lidos.

Na maioria dos diários, porém, essa estratégia foi empregada para permitir aos diaristas expor suas impressões a respeito do que foi resumido. Podemos observar isso nos fragmentos que seguem.

Fragmento 18

Só bastou Lestrade falar de uma caixinha com duas pílulas pra Sherlock ficar todo entusiasmado como quem resolveu o mistério todo. Na parte que Sherlock pega um cachorrinho e dá pra ele uma pílula pra comprovar que é veneno, eu fiquei morrendo de pena do bixinho. Eu sei que o cachorro tava morrendo, mas eu sou mole em relação a animais, ainda mais que Sherlock deu a pílula ao bixinho como se ele fosse apenas mais um dos seus experimentos.

Mas com isso ele provou que estava certo sobre o venen, porém os detetives já estavam perdendo a paciência. Sherlock obviamente não tava nem ai pra eles.

Pelo Fragmento 18, retirado do diário de Hercule Poirot, nota-se a crítica ao comportamento de Holmes ao testar sua hipótese em um ser vivo, mesmo sendo este um cão. Por ser “mole em relação a animais”, o diarista discorda da forma como Sherlock conduz a situação, esperando dele a mesma consideração que dedica aos bichos.

No caso do Fragmento 19, a diarista utiliza o recurso do resumo para situar o leitor quanto ao episódio tratado no capítulo e, a respeito dele, emite o que imaginava ser o comportamento a ser tomado pelo detetive Holmes ao se dirigir ao local do crime. Quando deseja expressar alguma opinião ou fazer algum comentário sobre algo da

história lida, Miss Marple algumas vezes utiliza uma redução de seu nome seguida de um apelido entre parênteses. Normalmente esses trechos estão sinalizados com cor de caneta diferente da utilizada para registrar informações sobre o enredo da obra.

Fragmento 19

Então sherlock fala um pouco sobre gregson e Lestrade, e claro como sempre uma boa pessoa, Watson incentiva Sherlock a pegar o caso, mas Sherlock não fica nem um pouco interessado, por que mesmo que o “Senhor sabe” desvende o caso, Gregson e lestrade ficariam com todo o crédito.

Esse é o problema de ser um investigador não oficial. Então depois de Watson convencer Sherlock eles seguiram para o local do crime.

(cena do crime)

Eles pedem parada e descem á cem metros de distância, mas holmes insistiu que descessem ali mesmo e que concluíssem o percurso a pé.

A casa de número 3, em jardins Lauriston, que tinha um aspecto ameaçar e agourento.

Quando chegaram Sherlock não entrou imediatamente, pelo contrário, ficou andando pela rua, pra cima e para baixo, observando o céu, o solo, as casas em frente e as grades de madeira.

* Duda (Miojo):

Sinceramente eu esperava que sherlock holmes, entrasse logo na casa ameaçadora e agourenta, mas vindo dele nada mais me surpreende.

Mas claro que todas essas evidências fazem parte para solucionar o caso... Então, pra mim tá OKAY.. Na porta da casa, eles praticamente deram de cara com Gregson, e calro que gregson cumprimenta sherlock, e o próprio cada com o Poder de dedução, Sherlock pergunta se gregson já tirou suas próprias conclusões sobre o caso, e claro gregson se justifica dizendo que “que tinha coisa a fazer dentro da casa”

Holmes solta um olhar irônico pra Watson.

Olivia Benson, por sua vez, utiliza-se da estratégia de resumir os capítulos de uma maneira inovadora. Observemos o fragmento a seguir.

Fragmento 20

Começamos achando uma ossada (?) Isso msmo Brasil?

E uma pesso morrendo de fome e sede? Alguém da água e comida p/ ele pç Kami-sama, não deixa ninguém morrer não.

Se eu estou em lagrimas? Sim.

Ai aparece uns mórmons, e eu to tipo “Q?”

Os textos escritos por Olivia Benson, em geral, não trazem uma mínima contextualização acerca do que foi abordado em cada capítulo. A diarista faz uso de muitos questionamentos como forma de sintetizar o que lhe chama mais atenção na obra e também emprega muitas perguntas para fazer menção aos fatos ocorridos.

Apesar de indagar bastante o texto, ela não desenvolve suas respostas, não nos permitindo investigar quais estratégias de compreensão foram ativadas para a elaboração de sua interpretação.

Lincoln Rhyme (Fragmentos 21 e 22) faz uso apenas de recapitulações, contudo, elas não são utilizadas para lhe possibilitar expressar opinião acerca do que resumiu. Do mesmo modo, August Dupin (Fragmentos 23 e 24) também faz bastante uso dessa estratégia e igualmente se limita a registrar os fatos narrados de maneira sucinta sem expor opinião a respeito deles. Podemos comprovar o exposto pela reprodução dos fragmentos a seguir, retirados de diferentes textos de ambos os diaristas.

Fragmento 21

Dr. Watson chega em Londres após ter servido no Afeganistão como medicocirurgião ele foi removido do seu regimento devido a um tiro no ombro. Em Londres, sem ter parentes ou amigos, estava procurando um quarto para dividir, e em um bar ele encontra Stamford, um antigo conhecido, ao saírem para almoçar Stamford falou que conhece um homem que estava a procura de alguém com quem dividir um apartamento, e logo Watson se interessa, mas Stamford logo falou "Você não conhece Sherlock Holmes".

Fragmento 22

Watson se encontra mal por todas essas atividades dele, foi de mais para sua sanidade, não conseguia dormir, ficava pensando no rosto do cadáver, quando mais pensava mais ele acreditava na hipótese de Holmes, que Enoch foi assassinado envenenando. Holmes vinha do concerto e mostrou Watson o jornal, tinha posto um anúncio no nome de Watson, para a pessoa que perdeu o anel visse e apareça para pega-lo. As 8 e poucas da noite ele apareceu, o suposto assassino, mas na verdade era uma velhinha. Watson se viu desapontado, ele pensava que o assassino iria pegar o anel, enfim Watson deu o "anel" a senhora, mas era um anel falso que Holmes deu a Watson para enganar o assassino.

Fragmento 23

A carta que chegou para Sherlock era um pedido de ajuda para solucionar um assassinato que aconteceu em jardins Lauriston número "3" Sherlock nem ia pois ele estava com preguiça mas Watson insistiu tanto que ele foi chegando lá Watson que ele iria entrar diretamente na casa mas não ele saiu olhando na frente da casa de um lado para o outro depois entrou na casa pra ver o corpo.

Fragmento 24

O Detetive falou que chegando lá ela estava pálida e a filha dela quando ia falar com com migo tremia os lábios. a madame da pensão tentou omitir mas sua filha falou que seria bom contar a verdade Dai a madame mandou sua filha a deixar a sos para contar.

Foram registradas poucas perguntas nos diários para esclarecer dúvidas ou tentar desfazer dificuldades de compreensão. No entanto, essa ausência não significa que os diaristas não tenham enfrentando obstáculos para construírem sua compreensão sobre o romance policial *Um estudo em vermelho*. Como exemplo, podemos citar o registro de Hercule Poirot sobre o capítulo I da segunda parte:

Fragmento 25

Nesse capítulo eu buguei de um jeito surreal.
 Tipo, uma hora tava todo mundo no apartamento com o caso resolvido ou sei lá e do nada aparece um moço na beira da morte com uma menina e sei lá mais o que.
 Esse Conan Doyle quer deixar o povo doido, nam.
 A menininha eu achei super fofa, mas fiquei com dó sabe, tão novinha e inocente passando por coisas ruins. Mas o homem que tava com ela parecia ser uma boa pessoa.
 Ah, outra coisa é que quando apareceu aquele grupo lá que resgatou o moço e a menina, eu fiquei bem confusa pq um carinha falou assim “irmão Stangerson” e tipo é o mesmo nome do outro carinha que morreu e eu não entendi mais nada.
 Vou continuar lendo pra ver se as coisas começam a fazer sentido.

Esse fragmento evidencia que o diarista percebeu a coincidência do nome utilizado nas duas partes do livro. Essa indicação mostra uma leitura mais atenta, mesmo afirmando não estar entendendo nada. Ao registrar tal impressão, Hercule Poirot revela um percurso de compreensão em processo. Isso é comprovado em sua afirmação seguinte: “Vou continuar lendo pra ver se as coisas começam a fazer sentido”. O fragmento revela ainda certa dificuldade de entender o modo como o autor desenvolve o enredo. Isso pode ser percebido no trecho “Esse Conan Doyle quer deixar o povo doido, nam.”

Miss Marple utiliza-se de apenas um questionamento em todos os seus registros para tentar entender quem narra os fatos lidos até então. Ao perguntar “Mas quem seria esse narrador onisciente?” no registro sobre o quinto capítulo da segunda parte, o produtor do diário não atenta para o fato de que é o próprio Watson,

personagem participante da trama, quem conta os episódios por que passa juntamente com Sherlock Holmes.

Os demais diaristas não expõem por meio de questionamentos as dúvidas que provavelmente surgiram durante a leitura empreendida. Essa “omissão” é mais uma forma de evidenciar a maneira como a compreensão leitora vai se construindo. Não registrar as perguntas feitas ao texto, ao autor não significa que elas não existiram, apenas manifestam a liberdade sentida pelos produtores dos diários de expor apenas aquilo que desejavam.

Em relação à formulação ou verificação de hipóteses, houve alguns registros que reproduzimos a seguir.

Fragmento 26

E sei lá, tô com a impressão de que Gregson tem algo com o crime

Olivia Benson, nesse Fragmento 26, registra um palpite acerca do autor do crime narrado no livro de Conan Doyle. Nos textos que seguem, contudo, ela não volta a abordar mais a suspeita, nem mesmo quando é revelada a identidade do assassino.

Em outro trecho, Olivia volta a expor sua opinião sobre o evento narrado no capítulo a que se refere em seu diário. Apesar de não ser de fato uma suposição, uma vez que não formula uma sugestão a ser confirmada posteriormente, há um olhar atento para os eventos ocorridos na trama.

Fragmento 27

Só acho que a velha tá mentindo sobre a aliança

Pelo Fragmento 27, é possível constatar que o diarista sinaliza sua desconfiança quanto à veracidade da história contada pela personagem (a velha). Embora não expresse uma teoria para fundamentar sua descrença na senhora e não faça menção mais à frente em seu diário a respeito da confirmação de sua suspeita, observamos o emprego da estratégia de antever fatos a partir do que vai lendo.

Hercule Poirot, nos dois fragmentos que seguem, evidencia a confusão pelos homônimos presentes nas duas partes do livro. Embora também não formule alguma hipótese explícita para a constatação feita, o fato de chamar a atenção para a “confusão” sentida revela sua necessidade de verificação posterior para o exposto.

Fragmento 28

Ah, outra coisa é que quando apareceu aquele grupo lá que resgatou o moço e a menina, eu fiquei bem confusa pq um carinha falou assim “irmão Stangerson” e tipo é o mesmo nome do outro carinha que morreu e eu não entendi mais nada.

Fragmento 29

Eu to gostando bastante dessa história apesar de ter algumas coisas que confundem, tipo falou na história os nomes Stangerson e Drebber que são personagens diferentes dos outros Stangerson e Drebber.

Hercule Poirot mostra no Fragmento 29 que percebeu que os nomes citados são idênticos aos dos assassinados na primeira parte do livro, no entanto, os da primeira parte são “personagens diferentes” dos citados na segunda parte da obra lida. A confusão só foi possível ser desfeita porque a leitura empreendida lhe permitiu isso.

Como forma de sintetizarmos a análise realizada, citamos a seguir, sob a forma de tópicos, os principais achados encontrados na pesquisa empreendida.

- ✓ Empatia com o personagem
- ✓ Justificativa para comportamentos e ações dos personagens
- ✓ Sentimento de liberdade para expressar-se por meio de palavrões
- ✓ Tendência de *shippar* os personagens Sherlock Holmes e Watson
- ✓ Crítica e reprovação
- ✓ Reconhecimento e mérito
- ✓ Predominância de recapitulações
- ✓ Uso tímido de questionamentos para desfazer dúvidas
- ✓ Elaboração de algumas hipóteses

Ao buscarmos elencar, por meio da reprodução dos diversos fragmentos expostos, a maneira pela qual a leitura dos sujeitos da pesquisa expõe a utilização das estratégias empregadas, intentamos evidenciar o modo como a construção da sua compreensão responsiva se materializa. Reiteramos que o caráter não avaliativo nos moldes quase sempre vigentes no ambiente educacional configurou-se como objetivo permanente desta pesquisa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob o entendimento de que a problemática que envolve a atividade da leitura no ambiente escolar não consegue ser esgotada, apresentamos, nesta seção, as considerações que delimitam, neste espaço-tempo da pesquisa empreendida, os resultados alcançados. Propusemo-nos a investigar os caminhos que constroem a compreensão leitora do romance policial, por alunos do 9º ano, tendo como subsídio para o registro desse percurso leitor o diário de leituras.

Ao oportunizar acesso pleno ao exercício da leitura, entendemos que o professor de língua portuguesa desempenha papel fundamental na formação de leitores críticos e autônomos. O desenvolvimento da capacidade de estabelecer objetivos diversos para o ato de ler, bem como de construir interpretações a partir desses objetivos traçados, pode ser possibilitado pela tomada de consciência do ativo papel que o leitor necessita exercer – leitor do mundo e da palavra, como bem nos ensina Paulo Freire.

Um leitor proficiente, portanto, precisa ser dotado de capacidades que lhe permitam exercer plenamente as leituras que realizará, não apenas na escola mas também em todos os espaços por onde circular. Para que essa plenitude se concretize, a escola necessita dar voz ao aluno, esperar e suscitar dele uma contrapalavra (CASADO ALVES, 2008) para o que lhe é dito. Além disso, valorizar essa palavra-resposta, para que se assuma de fato a interação como norte das relações. Empoderar os alunos capacitando-os para uma apreensão autônoma e crítica dos textos lhes possibilitará a aquisição de um bem social (BENEVIDES, 2008) que lhes proporcionará a atuação nos diversos contextos histórico-culturais pelos quais transitarão.

Embora ainda muito jovens e imaturos, os sujeitos desta pesquisa têm o direito de expor a maneira como compreendem o que leem sem que para tanto necessitem sentir vergonha, receio, medo mesmo. Por isso, ao propor a escrita em diários de leituras, enxergamos nessa possibilidade uma maneira de ofertar a liberdade necessária para essa exposição da compreensão leitora. Ao considerar esses registros como enunciados concretos, levamos em consideração toda a situação de produção que os envolveu, as peculiaridades dos sujeitos que os produziu (adolescentes, moradores de bairros diversos da capital, apreciadores de animes e mangás etc.), o momento do ano letivo em que ocorreu, entre outros aspectos. Por

isso, na análise realizada, buscamos evidenciar também como esse contexto de produção interfere no discurso elaborado, ratificando o que Bakhtin (2016) nos aponta como sendo o caráter histórico e social da linguagem, constantemente influenciada pelo tempo, pelas ações e pelas tomadas de decisão que o momento atual nos impele.

As atividades desenvolvidas antes da solicitação da leitura do romance policial *Um estudo em vermelho* exerceram o papel de ações compartilhadas de leitura (SOLÉ, 1998), cujo propósito foi servir como norteador coletivo para a posterior empreitada individual que seria a leitura da obra de Conan Doyle. O trabalho inicial de leitura compartilhada oral com o gênero conto de enigma nos propiciou trabalhar com as estratégias de compreensão leitora as quais buscamos investigar nos registros dos diaristas.

Assim, após a pesquisa realizada e os resultados analisados, voltamos aos questionamentos que a motivaram, para respondê-los. Em relação à primeira indagação – O registro de leitura utilizando-se do diário de leituras contribui para a formação leitora crítica e autônoma dos alunos do ensino fundamental? –, concluímos que o diário de leitura proporciona, pela liberdade que oferta ao diarista quanto ao registro de suas impressões, para ambos os envolvidos nas práticas escolares – professor e alunos – diversos ganhos. Para o professor, pela possibilidade de acompanhar a maneira pela qual a compreensão leitora de seus alunos se constrói, além de lhe permitir (re)organizar ações didáticas norteadas não apenas pelos currículos impostos pelas instâncias superiores, mas antes pelos seus próprios alunos. Já para os alunos, o registro nos diários de leitura favorece o exercício pleno da interpretação, sem que haja questões norteadoras para a construção do entendimento do texto, o que, muitas vezes, limita e impede a compreensão individual, que mesmo equivocada em alguns momentos, faz-se necessária para a construção do perfil de leitor crítico e autônomo que se deseja formar.

É necessário também destacar o evidente benefício para o aluno quanto à reflexão que o ato de escrever sobre a leitura realizada proporciona. Mesmo para aqueles que predominantemente utilizam-se da estratégia de resumir, a articulação indispensável entre escrita e leitura se revela bastante proveitosa, pois evidencia o fundamental exercício entre ler, refletir e escrever.

Em relação à segunda pergunta de pesquisa formulada – Como os alunos evidenciam as estratégias de compreensão que norteam o percurso de sua leitura do romance policial *Um estudo em vermelho*? –, observamos que os diaristas fizeram

bastante uso da estratégia de recapitulações para evidenciar o entendimento sobre a leitura realizada. Essa estratégia pode ter sido empregada por alguns diaristas por não se ter compreendido adequadamente o encaminhamento dado à escrita dos diários. Nos demais casos, os diaristas a utilizaram para minimamente situar o leitor acerca do que se desenrolava na trama e para que eles pudessem evidenciar concordância, discordância, críticas, sugestões etc. Conforme tratamos na seção de fundamentação teórica desta pesquisa, as estratégias de compreensão leitora observadas nos diários são denominadas por diferentes autores com designações diversas. Neste trabalho, contudo, optamos por utilizar as elencadas por Solé (1998).

Quanto à estratégia de buscar desfazer dúvidas, a qual está muitas vezes atrelada ao fato de elaborar questionamentos acerca do texto para averiguar a compreensão, foi menos utilizada, contudo, percebemos o emprego de construções que sinalizam dúvida quanto ao desenrolar da trama. A menor incidência dessa estratégia nos registros dos diaristas pode ser reflexo do receio normalmente sentido pelos alunos em explicitar suas dificuldades de entendimento ao professor, para não exporem o que consideram uma característica negativa para o perfil de um estudante. Embora apresentada com menos frequência no universo da pesquisa, o trabalho sistemático com o registro escrito pode favorecer a manifestação dessas estratégias, uma vez que alguns alunos fizeram uso delas para evidenciar seu percurso de compreensão. Dessa maneira, concluímos que o emprego de um gênero que permita ao discente maior liberdade de exposição de seu entendimento dos textos solicitados favorecerá sobremaneira a revelação das estratégias referidas.

Ainda sobre o desvelamento das estratégias de compreensão evidenciadas nos diários, observamos que os alunos arriscaram registrar pouquíssimas suposições para o que viria a seguir no enredo do romance policial. Apesar disso, as tímidas manifestações apontam que elas ocorreram; o que pode ter inibido a exposição rotineira delas nos registros seja resultado do pouco incentivo em prever que permeia ainda a atividade da leitura em sala de aula. Contudo, podemos afirmar que os registros que exemplificam o ativamento da estratégia de formular hipóteses para a leitura empreendida configuram-se como argumento que sinaliza ser o recurso utilizado parte do repertório de estratégias para compreender o que lê de alguns dos sujeitos desta pesquisa.

Para responder ao último questionamento da pesquisa – De que forma a sistematização do uso do diário de leitura pode contribuir para a prática docente

relacionada às aulas de leitura de romance policial? –, reportamo-nos ao constante desejo como docente de colaborar para um aprendizado sólido e significativo, cuja apreensão em mínima escala possa contribuir para um agir consciente, pois dota o aprendente de saberes que lhe permitem reagir criticamente nas várias situações sociais por que passará. Assim, ao utilizarmos o diário de leituras, buscamos instrumentalizar o aluno para o exercício cotidiano da leitura, estimulando-o a refletir acerca da maneira como sua compreensão leitora se constrói.

Dessa forma, a indexação do diário de leituras colaborou para a prática docente da pesquisadora, uma vez que permitiu a ela acessar os percursos de seus alunos em relação ao ato de compreender requerido pela leitura do texto proposto. Esse acesso lhe concedeu a possibilidade de analisar as formas pelas quais o exercício da responsividade ocorreu e, como consequência, impulsionou-a para planejar ações futuras relacionadas ao trabalho com o romance policial, abordar conteúdos associados a esse gênero discursivo e mesmo rever meios de apresentar o diário de leituras como alternativa para a necessária articulação entre o ato de escrever subsidiado pela leitura reflexiva.

Por fim, sinalizamos que a pesquisa desenvolvida revelou ganhos para todos aqueles nela envolvidos e podemos afirmar que o estudo realizado promoveu avanços para o já tão discutido exercício da leitura na sala de aula. Embora não tenhamos pretensão de esgotar o tema, acreditamos ter contribuído para que ele seja alvo constante de ações pedagógicas cujo propósito se volta à formação leitora autônoma, crítica e responsiva.

REFERÊNCIAS

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Manifestações da compreensão responsiva na leitura. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v.14, n.1, p. 201-221, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/14>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance** (1975). Trad. Bernadini et al. 4. ed. São Paulo: Unesp, 1998. 439 p

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na linguística, filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 307-336.

BAKHTIN, Mikhail. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 393-410.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. A leitura como prática dialógica. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz; OLIVEIRA, Maria Bernadete de (Org.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: Edufal, 2008. p.87-110.

BOILEAU-NARCEJAC. **O romance policial**. São Paulo: Ática, 1991.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. 3. ed. Brasília: SEF, 2001.

BUZZO, M. G. O diário de leitura como artefato ou instrumento no trabalho docente. **Revista L@el em (Dis-)curso**. v. 2, p. 10-26, 2010.

CASADO ALVES, Maria da Penha. O diário de leitura e o exercício da contrapalavra. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz; OLIVEIRA, Maria Bernadete de (Org.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: Edufal, 2008, p.137-155.

CASADO ALVES, Maria da Penha. **A leitura na sala de aula de língua portuguesa e a formação de leitores responsivos**. 2011. Disponível em:

<<http://eebaeducacao.blogspot.com.br/2011/10/maria-da-penha-casado-alves.html>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

CASADO ALVES, Maria da Penha. O cronotopo na sala de aula e os gêneros do discurso. **Revista Signótica**, v. 24, n. 2, p. 305-322, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/19172/13254>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

DOYLE, Arthur Conan. **Um estudo em vermelho**. Trad. Antonio Carlos Vilela. São Paulo: Melhoramentos, 2006. (Sherlock Holmes).

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção questões da nossa época).

FREITAS, Adriana. Romance policial: origens e experiências contemporâneas. **Revista Contracultura**, Niterói, n. 1, dez. 2007. Disponível em: <http://www.uff.br/revistacontracultura/Adriana%20Freitas_artigo_romance_policial.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2017.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Revista Teias**, v. 10, n. 19, p. 1-12, 2009. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24057/17026>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 88-103.

GOMES, Emanuele Mônica Neris. **Diários de leituras** – uma ferramenta na construção de leitores responsivos no Ensino Fundamental. 2015. 146f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

LIMA, Rhena Raize Peixoto de. **Vozes sociais em diálogo**: uma análise bakhtiniana dos diários de leituras produzidos por alunos do ensino médio. 2013. 163f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

MACHADO, Anna Rachel. O diário de leituras: que discurso é esse? **Intercâmbio**. 1997. p. 1-13. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4067>>. Acesso em: 28 set. 2017.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, Anna Rachel. Diário de leituras: a construção de diferentes diálogos em sala de aula. **Linha d' Água**, São Paulo, v. 18, n.1, p. 61-80, 2005.

MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lilia Santos; LOUSADA, Eliane. **Trabalhos de pesquisa**: diários de leitura para a revisão bibliográfica. São Paulo: Parábola, 2007.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 253-269, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n1/v7n1a15.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

APÊNDICE

Apêndice A – Questionário sobre leitura

Idade: _____ (anos)

Sexo: () masculino () feminino

RESPONDER

1. Livros em casa:

() tem _____

() não tem _____

() número aproximado de volumes _____

2. Revistas em casa:

() tem _____

() não tem _____

() número aproximado de títulos _____

() tem _____

() não tem _____

() É assinante de jornal? () Sim () Não

4. Internet em casa:

() tem _____

() não tem _____

5. Você gosta de ler?

() Sim

() Não

() Às vezes

6. Você entende o que lê?

() Sim

() Não

() Às vezes

7. Ao ler um livro, uma revista ou um texto, você costuma:

() ficar no início

() parar na metade

() ir até o final

() só olhar a capa e as figuras

RESPONDER

8. Que livro você mais gostou de ter lido até hoje? Por quê?

R.: _____

Porque _____

9. Que revista você mais gosta de ler?

R.: _____

Porque _____

10. Escreva três assuntos ou temas sobre os quais você mais prefere ler:

R.: _____

11. Se você escrevesse um livro, que tema escolheria?

R.: _____

INDIQUE duas alternativas que mostram o seu jeito de ler.

12. Você procura um livro para ler:

() por iniciativa própria

() por indicação do professor

() por indicação de um amigo

() pelo título ou nome do livro

() pela capa e figuras

() quando ganha de presente

() quando o vê na biblioteca

() outro jeito: _____

ANEXOS

Anexo A – *Conto de mistério*, de Stanislaw Ponte Preta

Conto de mistério

Stanislaw Ponte Preta

Com a gola do paletó levantada e a aba do chapéu abaixada, caminhando pelos cantos escuros, era quase impossível a qualquer pessoa que cruzasse com ele ver seu rosto. No local combinado, parou e fez o sinal que tinham já estipulado à guisa de senha. Parou debaixo do poste, acendeu um cigarro e soltou a fumaça em três baforadas compassadas. Imediatamente um sujeito mal-encarado, que se encontrava no café em frente, ajeitou a gravata e cuspiu de banda.

Era aquele. Atravessou cautelosamente a rua, entrou no café e pediu um guaraná. O outro sorriu e se aproximou:

Siga-me! – foi a ordem dada com voz cava. Deu apenas um gole no guaraná e saiu. O outro entrou num beco úmido e mal-iluminado e ele – a uma distância de uns dez a doze passos – entrou também.

Ali parecia não haver ninguém. O silêncio era sepulcral. Mas o homem que ia na frente olhou em volta, certificou-se de que não havia ninguém de tocaia e bateu numa janela. Logo uma dobradiça gemeu e a porta abriu-se discretamente.

Entraram os dois e deram numa sala pequena e enfumaçada onde, no centro, via-se uma mesa cheia de pequenos pacotes. Por trás dela um sujeito de barba crescida, roupas humildes e ar de agricultor parecia ter medo do que ia fazer. Não hesitou – porém – quando o homem que entrara na frente apontou para o que entrara em seguida e disse: "É este".

O que estava por trás da mesa pegou um dos pacotes e entregou ao que falara. Este passou o pacote para o outro e perguntou se trouxera o dinheiro. Um aceno de cabeça foi a resposta. Enfiou a mão no bolso, tirou um bolo de notas e entregou ao parceiro. Depois virou-se para sair. O que entrara com ele disse que ficaria ali.

Saiu então sozinho, caminhando rente às paredes do beco. Quando alcançou uma rua mais clara, assoviou para um táxi que passava e mandou tocar a toda pressa para determinado endereço. O motorista obedeceu e, meia hora depois, entrava em casa a berrar para a mulher:

– Julieta! Ó Julieta... consegui.

A mulher veio lá de dentro enxugando as mãos em um avental, a sorrir de felicidade. O marido colocou o pacote sobre a mesa, num ar triunfal. Ela abriu o pacote e verificou que o marido conseguira mesmo. Ali estava: um quilo de feijão.

Questões sobre o *Conto de mistério*, de Stanislaw Ponte Preta.

- 1) Quando se desenrola a história?
- 2) Em qual(ais) local(is)?
- 3) Qual o tipo de narrador?
- 4) Quais tipos de personagens encontramos no conto lido?

Anexo B – Conto *O último cuba libre*, de Marcos Rey (parte inicial)

O Último Cuba-libre

Marcos Rey

Durante o dia, Adão Flores era um gordo como qualquer outro. Sua atividade e seu charme começavam depois das 22 horas e às vezes até mais tarde. Então era visto levando seus 120 quilos às boates, bistrôs e inferninhos da cidade, profissionalmente, pois não só gostava da noite como também vivia dela. Empresário de modestos espetáculos, era a salvação última de cantores, mágicos, humoristas decadentes. [...]

Como o tempo, Adão Flores adquiriu outra profissão, paralela à de empresário da noite, a de detetive particular, mas sem placa na porta e mesmo sem porta, atividade restrita apenas a cenários noturnos e pessoas conhecidas. Apesar de agir esporadicamente e circunscrito a poucos quarteirões, Adão Flores começou a ganhar certa fama graças a um jornalista, Lauro de Freitas, que começava a fazer dele personagem frequente em sua coluna, a ponto de muita gente supor tratar-se de ficção e mais nada.

Adão Flores apareceu no “Yes-Club”, cumprindo seu itinerário habitual. Rara era a noite em que não comparecia ao tradicional estabelecimento da Bianca, onde seus casos tinham grande repercussão [...]. Mas nem teve tempo de sentar-se. Uma mulher, nervosíssima, que já o aguardava, aproximou-se dele um tanto ofegante.

– Lembra-se de mim, Adão?

– Estela Lins?! Como vai o malandro do seu marido? Anda sumido!

– É por causa dele que estou aqui. Adão, você pode me acompanhar? Meu carro está na porta. É um caso grave.

– O que aconteceu?

– Direi tudo no carro.

Júlio Barrios, mexicano, cantor de boleros, fora um dos contratados de Adão que mais lhe deram dinheiro nos quase dez anos que estivera sob contrato. [...] Quando o público se cansou dele, Flores levou-o às churrascarias, salões da periferia e cidades do interior, etapas do declínio de qualquer cantor. Júlio não se abateu totalmente, pois, enquanto tivesse uma mulher apaixonada a seu lado, podia levar a vida.

Estela dirigia atabalhoadamente um fusca em estado de desmaterialização.

– Disse que Júlio está assustado?

– Disse apavorado.

– Por quê?

– Telefonemas ameaçadores.

– Quem seria a pessoa?

– Ele diz que não sabe.

– Mas você acha que sim.

– Pode ser algum traficante de drogas.

– Ora, Júlio nunca mexeu com isso. Trabalhamos juntos anos a fio e nunca o vi cheirar nada suspeito. Sua obsessão sempre foi outra...

O que o empresário-detetive imaginava era a ameaça de algum marido ou amante ciumento, daí Júlio não revelar nada a Estela, sua terceira ou quarta mulher desde que chegara ao Brasil. Apesar da decadência artística Júlio continuava bem-sucedido nessa modalidade esportiva. [...]

– Júlio sabe que veio me buscar?

– Sabe. Disse que quer tomar um cuba-libre com você, como nos velhos tempos.

– Espero que ele não acredite muito na coluna do Lauro de Freitas. Não sou tão bom detetive assim.

– Estamos chegando.

Estela estacionou o carro diante de um pequeno edifício de três andares. O casal morava no primeiro, cujas luzes estavam acesas. [...] A mulher abriu a porta, [...] indicou um velho divã ao empresário. Foi se dirigindo ao interior do apartamento, anunciando:

– Adão está aqui, querido!

O empresário-detetive largou todo o seu peso numa mirrada poltrona, que protestou, rangendo. Não conhecia aquele apartamento. Júlio, sempre que mudava de mulher, mudava também de endereço. [...]

– Quem é o senhor? – Adão ouviu de repente a voz de Estela, vinda do quarto, em tom de pavor. – O que faz aqui?

Adão levantou-se: algo de anormal acontecia.

Novamente a voz de Estela, agora num grito:

– Juuuulio!

Adão deu uns passos enquanto Estela aparecia à porta do quarto, tentando dizer alguma coisa. O detetive entrou precipitadamente. A primeira imagem que viu foi Júlio sobre a cama, ensanguentado.

Estela apontou para a janela aberta.

– Ele fugiu!

Adão correu para sala e Estela abriu a porta do apartamento. Os dois precipitaram-se para a rua, ela na frente. Logo adiante havia uma esquina, que o criminoso já devia ter dobrado. Estela segurou Adão pelo braço.

– Vamos socorrer Júlio.

Regressaram ao apartamento. A lâmina toda de uma tesoura comprida estava enterrada nas costas de Júlio. O detetive apalpou-lhe o peito. O coração já não batia nem no ritmo lento do bolero.

Enquanto a polícia não chegava, Adão dava uma olhada no quarto. Estela, em prantos, aguardava a presença do cunhado, um de seus únicos parentes. Flores notou que algumas gavetas de uma cômoda estavam abertas. O criminoso estivera procurando alguma coisa. No peitoril da janela, um pouco de terra, certamente deixada pelos sapatos do homem que saltara. E sobre o criado-mudo um copo, o último cuba-libre que Júlio não terminara de beber. Sem gelo. Quem tomaria um cuba sem gelo num calor daquele? Foi ao encontro de Estela, na sala, e a achou dobrada sobre o divã.

– Gostaria de conversar com o zelador.

– O prédio não tem zelador, apenas uma faxineira no período da manhã.

– Acha que poderia reconhecer o homem?

– Nunca mais o esquecerei – garantiu Estela. – Era baixo, troncudo e tinha os olhos puxados.

– Já o vira antes?

– Não.

Adão retornou ao quarto, para dar mais uma espiada. Dali a instantes a polícia chegou: um delegado e dois tiras.

– Não mexi em nada – disse Flores. – E cuidado com o peitoril da janela. Há terra de sapato nele. Foi por onde o criminoso fugiu.

– O senhor o viu?

– Não, mas dona Estela poderá ajudar a fazer o retrato falado dele. Ela o encontrou no quarto de Júlio.

O delegado encarou o detetive.

– Você não é um tal Adão Flores, metido a Sherlock?

– Sou esse tal, mas vim aqui como amigo, chamado por Estela. Julio tinha recebido uns telefonemas ameaçadores.

Adão deixou os tiras trabalharem e saiu do quarto. O criminoso saltara da janela para um corredor cimentado que rodeava o edifício. Para baixo o santo tinha ajudado, mas subir pela janela teria sido difícil. Certamente ele tocara a campainha e entrara pela porta. Antes, porém, pisara em algum jardim, como atestava a terra do peitoril. Havia jardim à entrada do edifício?

Um dos tiras apareceu à porta com uma pergunta.

– O senhor deixou uma ponta de cigarro no cinzeiro? Há duas lá, mas só uma é da marca que Julio fumava.

– Só fumo em reuniões ecológicas. O criminoso deve ter tido tempo para fumar um cigarro. Só pode ter sido ele, pois Estela não fuma.

Adão permaneceu no apartamento até a chegada da Polícia Técnica, quando Estela Lins, no bagaço, foi levada pelo cunhado, que, antes de sair, declarou com todas as letras:

– Julio bem que mereceu isso. Um vagabundo, um explorador de mulheres! A polícia não devia perder tempo procurando o assassino.

Já era madrugada quando Flores retornou ao “Yes-Club”. [...] Contou a todos o que sucedera, recebendo em troca uma informação. Julio Barrios aparecera por lá, naquela semana, muito feliz. Uma gravadora resolvera lançar um elepê com seus maiores sucessos, Recuerdos, no qual depositava muitas esperanças. Planejava inclusive pintar os cabelos para renovar o visual. Estava animadíssimo. No dia seguinte, Adão Flores compareceu à polícia para prestar depoimento. Estela, por sua vez, estava cooperando. O retrato falado do criminoso já estava pronto e sairia em todos os jornais. O delegado, porém, já manifestava uma suspeita.

– Não gostei da cara daquele cunhado. Estela pode até estar tentando protegê-lo.

– Não creio – replicou Adão. – Era apaixonada pelo cantor.

– Mas amores passam – comentou o delegado. – Como certas modas musicais...

Adão Flores foi ao jornal onde trabalhava Lauro de Freitas.

– Quantos quilos você pesa, Lauro?

– Acha que estou engordando?

– Que mal há nisso? Os gordos são belos.

– Setenta quilos.

– Então, venha.

– Onde?

– Você tem o mesmo peso do homem que matou Barrios, segundo declaração de Estela na delegacia.

– E isso me torna um suspeito?

– Vamos ao apartamento.

À porta do edifício, Adão identificou-se a um guarda, que vigiava o lugar desde o assassinato. Não foi fácil convencê-lo a deixar que o detetive e o jornalista entrassem no apartamento.

– Estamos aqui. E agora, Adão?

– Você vai fazer uma coisa, Lauro: saltar do peitoril da janela para o corredor.

Abriram a janela e o jornalista espiou.

– Altinho. Posso sentar no peitoril?

– Não, suba nele e salte.

– E se o pára-quedas não abrir?

– Não salte ainda. Vou para a sala. Aguarde minhas ordens, então salte e corra até a entrada do edifício.

Adão voltou para a sala, deu as instruções e ficou atento. Ouviu o baque dos pés de Lauro no cimento e, em seguida, seus passos rumo ao portão. Pouco depois, Lauro voltou à sala.

– O que quer mais? Sei plantar bananeira.

– Como atleta amador você não pode ser pago. Mas vou lhe fornecer uma bela história para sua indigna coluna. Não tire os olhos de mim. Agora vamos à gravadora Metrôpole.

– Por quê?

– Porque quero pôr na cadeia a pessoa que matou o melhor intérprete de “Perfume de Gardênia”. Quem fez isso é meu inimigo pessoal. Não se apaga assim um parágrafo da História.

Adão e Lauro foram à gravadora, onde o detetive conversou com o diretor-artístico. Sim, Barrios ia gravar mesmo um elepê. Esperavam vendê-lo para uns cem mil saudosistas. E o homem fez mais, forneceu certo endereço que Flores considerou importantíssimo.

TRABALHO EM GRUPO

Exploração dos elementos constitutivos da história de detetive.

1. Especifique as características de cada um dos personagens abaixo discriminados envolvidos na história até onde leram, especialmente, as psicológicas.

a) O DETETIVE, Adão Flores:

b) A VÍTIMA, Júlio Barrios:

c) Estela Lins.

d) Lauro de Freitas.

e) O cunhado.

2. Nas histórias de detetive, sempre há um crime a ser desvendado. No conto lido, alguém foi assassinado. Diga:

a) Quando?

b) Onde?

c) Como? (especifique a arma do crime)

d) Quem foi a primeira pessoa a ver a vítima?

3. Para solucionar o enigma, é muito importante a análise da CENA DO CRIME em busca de PISTAS que ajudem a construir o raciocínio lógico.

a) O que foi destacado em relação aos móveis e a qual hipótese esta informação levou?

b) Havia terra no peitoril da janela. Qual a conclusão a que o detetive chegou sobre esse fato?

c) Uma pista interessante que até motivou o título da história foi o copo de cuba-livre. Que detalhes são dados sobre ele e o que o detetive estranhou nesse objeto?

d) Que pista foi encontrada pela polícia e o que se deduziu a partir dela?

4. Observando da janela por onde o assassino fugiu, o detetive tira mais uma conclusão. Qual?

5. Qual era o estado de ânimo da vítima nos dias que antecederam seu assassinato?

6. No dia seguinte ao assassinato, o que o detetive foi fazer no local do crime? Na opinião do grupo, com que finalidade ele fez isso?
7. Depois de voltar ao local do crime, Adão Flores foi à gravadora Metrôpole. Por que será que Flores achou importantíssimo certo endereço que o diretor-artístico lhe forneceu?
8. Nas histórias de detetive, o autor sugere SUSPEITOS que possam ter MOTIVO ou INTERESSE para realizar o crime. Até onde vocês leram, que suspeitos o autor sugeriu e qual vocês pensam ser o real CULPADO? Discutam, a partir das pistas, e proponham a solução desse enigma.

APRESENTAÇÃO DO TRABALHO EM GRUPO

Os alunos deverão ficar dispostos em uma grande roda e o professor orientará a apresentação do trabalho realizado, por item. Quando da exposição da questão 8, o professor pedirá aos alunos para avaliarem, juntamente com ele, a coerência das soluções propostas pelas equipes.

Anexo C – Conto *O último cuba libre*, de Marcos Rey (parte final)

Quando os jornais revelaram o assassino de Julio Barrios, a melhor reportagem certamente foi a de Lauro de Freitas, por dentro de tudo. [...]

Mas o local onde seus casos mais repercutiam era mesmo o “Yes-Club” [...]. Na véspera, antes de que os jornais publicassem a solução do enigma, Adão esteve lá para contar tudo em primeira mão.

– Em que momento você começou a puxar o fio da meada? – perguntou a dona da casa.

– Sou um homem do visual, da imagem – disse Flores. – Aquele cuba-libre sem gelo me chamou logo a atenção. Julio gostava de colocar verdadeiros icebergs nas suas bebidas. Como não havia mais gelo e o copo voltara à temperatura ambiente, deduzi que o crime tinha acontecido há algum tempo. Uma hora, talvez...

– Não me parece argumento suficiente para levar a conclusões – disse um homem, provavelmente um desses invejosos que estão em toda parte.

– Certamente não foi minha única dedução. Havia aquela tesoura, arma ocasional demais para servir a um criminoso determinado, que fazia ameaças telefônicas.

O mesmo freguês, que se recusava a bater palmas para Adão, voltou a obstar:

– Usar armas da casa é um meio para implicar inocentes. Os romances policiais sempre relatam coisas assim.

– Uma tesoura não oferece segurança – replicou Flores. – A não ser que o criminoso tivesse sido um alfaiate...

Bianca tinha outra pergunta a fazer:

– Houve roubo? As gavetas estavam todas abertas, não?

– Elas não foram simplesmente abertas, algumas estavam vazias. E sabem quem as esvaziara? O próprio Julio.

– O que havia nessas gavetas? – perguntaram. – Tóxico?

– Roupas, simplesmente roupas. Encontrei-as em uma pequena mala. Mas me deixem prosseguir. O que consolidou minhas suspeitas foi uma questão de acústica.

– Disse acústica?

– Disse. Aí o nosso Lauro ajudou muito. Seu peso equivale ao do homem visto por Estela. Fui com o Lauro ao apartamento do Julio e pedi que saltasse da janela e depois corresse até o portão. Eu me plantei na sala, como na noite do crime. E ouvi perfeitamente o baque e depois os passos de seus pés no cimento. Como naquela noite eu não ouvira nada?

– Então você teve a certeza – adiantou-se Bianca.

– Faltavam ainda os motivos. Na gravadora fiquei sabendo que Barrios andava aparecendo na companhia de uma jovem, seu novo amor. E obtive o endereço dela, pois era para ela que telefonavam quando precisavam contactá-lo. Fui procurá-la. Estava muito assustada com tudo, mas acabou se abrindo. Ela e Barrios iam viver juntos. Apenas faltava-lhe fazer a mala.

– E a confissão, veio fácil? – perguntou Bianca, equilibrada em sua piteira.

– Aconteceu na própria polícia onde fora olhar alguns suspeitos na passarela. Pretexto. O delegado já aceitara meu ponto de vista. Eu próprio lhe contei minha versão: Estela surpreendera Julio quando jogava roupas na mala para sumir. Espremeu-o. Ele confessou. Ia deixá-la por outra mulher. O amor é algo inesperado e o coração é fraco. Ela não gostou da letra desse bolero. Julio vivia praticamente à custa dela. Viu a tesoura sobre a mesa. Golpeou-o pelas costas. Depois do choque, pensou em livrar a cara. Havia terra numa floreira. Levou um pouco para o peitoril da janela. Deixou as gavetas abertas como estavam. E serviu um cuba-libre ao defunto. Antes ou depois, lembrou-se de Adão das Flores. Ele tinha mania de bancar o detetive. Julio sempre ria disso. Decidiu ir buscá-lo. Se o encontrasse, a encenação seria perfeita. Quanto à segunda ponta de cigarro, ela mesma esclareceu que a apanhara no “Yes”, enquanto esperava o detetive. Queria que ficasse bem claro que outra pessoa estivera com Julio. Enquanto isso o gelo do último cuba-libre derretia, pois o cadáver não podia renová-lo.

- Ela agiu como uma perfeita atriz – comentou Bianca. - E que grande talento!
- Adão concordou:
- Apenas participei como ator convidado.

TRABALHO EM DUPLA

Os alunos, em dupla, receberão a parte final do conto **O Último Cuba-libre** que começa em "Quando os jornais revelaram o assassino de Julio Barrios..." .

Após a leitura, os alunos farão a análise da narrativa a partir das orientações abaixo:

O culpado é uma personagem essencial numa narrativa de enigma. É o culpado que se encarrega do movimento de dissimulação (indícios falsos, mentiras e engodos). Na história lida, Estela é a culpada.

1. Cite duas pistas falsas que foram "plantadas" por Estela.
2. Apresente mentiras usadas por ela.
3. Que atitudes da mulher ajudaram a esconder a verdade?
4. Por que a arma do crime foi importante no desvendar do mistério?
5. O detetive, por sua vez, usou de deduções lógicas para chegar à verdade. Qual foi o raciocínio feito a partir das seguintes pistas e ações:
 - a) Copo de cuba-libre.
 - b) Gavetas abertas.
 - c) Endereço recebido na gravadora.
 - d) O teste com Lauro de Freitas.
6. Que pista o autor omitiu para que não se chegasse rápido demais à verdade?

Anexo D – Roteiro de estudos sobre diários de leitura⁵

DIÁRIOS DE LEITURA

1. O QUE É?

O diário de leitura é um texto que escrevemos para nós mesmos, em primeira pessoa, sobre um texto que estivermos lendo, em que podemos fazer comparações entre o texto que estamos lendo e outras obras já lidas; em que podemos expressar nossos sentimentos e dificuldade de compreensão; em que podemos fazer avaliações negativas ou positivas; em que estabelecemos relações entre nossa vida e o que o texto diz; em que damos uma resposta ao texto, construímos um diálogo com o autor do texto e fazemos uma reflexão pessoal mais livre sobre o que o texto veicula.

2. SOBRE LEITURA

Sobre o processo de leitura, podemos dizer que a interpretação e a avaliação dos textos não estão diretamente relacionadas com as reais condições/motivações de produção; diferentes leitores constroem significados diferentes para um mesmo texto: portanto, o significado não está no texto em si mesmo; os leitores avaliam diferentemente os textos, de acordo com seus diferentes posicionamentos políticos, seus diferentes posicionamentos diante de um tema controverso, de acordo com sua maior ou menor identificação com o personagem, de acordo com sua cultura etc.; a leitura é um processo ideológico; uma boa leitura exige o estabelecimento de relações entre o texto que se está lendo com outros textos lidos; no processo de leitura, estabelece-se um diálogo entre o leitor e o livro; o mesmo leitor tem reações diferentes na leitura de textos diferentes.

⁵ Adaptado de Lima (2013).

3. ALGUMAS ORIENTAÇÕES

a) Antes de começar a ler um livro, por exemplo, é importante observar a capa, a contracapa, o título, o autor, os elementos gráficos etc. para poder fazer hipóteses sobre seu conteúdo. Antes de começar a ler um texto, é importante observar o título, o autor, o layout do texto, os elementos gráficos etc. para poder fazer hipóteses sobre seu conteúdo.

b) As primeiras reações que temos em relação a um texto e/ou livro começam quando observamos seu aspecto visual e em seguida o título, o autor, os dados adicionais sobre o autor, sua obra, a editora etc. A partir dessas observações, começamos a ter representações e diferentes reações sobre o que vamos encontrar no livro e/ou texto.

c) No diário de leitura, é importante anotar o que é significativo para nós, porém, utilizando corretamente as normas científicas para citações (autor, ano, página e até título da obra e editora). Além disso, é importante também colocar entre aspas as palavras do autor, evitando confundi-las com as próprias palavras.

d) No diário de leitura, é importante anotar as dificuldades de leitura, suas razões e as soluções que encontramos para resolvê-las e discuti-las com os colegas e com o professor. É importante anotar todas as reações subjetivas que tivemos diante do texto, mesmo que elas tenham se modificado no decorrer da leitura.

É importante também estabelecer relações entre o texto que lemos, nossas experiências pessoais e outros textos ou obras culturais. Tudo deve ser anotado e comentado no diário.

e) Quando fazemos um diário de leitura, é importante saber que um texto narrativo pode provocar reações específicas, como, por exemplo, em relação à atenção ou curiosidade que ele desperta; à manutenção do suspense; aos personagens e seu comportamento; aos diálogos; à linguagem; às descrições; às lições que trazem.

4. PRODUZINDO UM DIÁRIO

O diário de leitura é um texto produzido por um leitor, à medida que o lê, com objetivo maior de dialogar, de “conversar” com o autor do texto, de forma reflexiva. Para produzi-lo, o leitor deve se colocar no papel de quem está em uma conversa real com o autor, realizando operações e atos de linguagem que habitualmente realizamos quando conversamos com alguém.

Para escrever um diário de leitura, é importante:

a) Antes de ler o capítulo, veja o título, passe os olhos rapidamente pelo texto para ver se tem algo que lhe chame a atenção e tente prever qual será o tema, a opinião do autor, o estilo, a organização. Anote essas previsões e depois as confira ao ler o texto.

b) À medida que você for lendo, por escrito, tente:

- expressar concordância ou discordância diante de suas posições;
- acrescentar argumentos favoráveis a essa posição, quando concordar com ela;
- acrescentar exemplos;
- apresentar argumentos desfavoráveis às posições do autor, quando discordar delas;
- avaliar se o que o interlocutor (autor do texto) diz está bem expresso;
- expressar as emoções e as reações diversas que tiver sobre o que diz o texto e sobre o modo como as informações foram organizadas no capítulo;
- relacionar o que o autor diz com livros ou artigos que já leu, com músicas que ouviu, com peças de teatro e filmes a que assistiu etc.;
- procurar justificar suas afirmações com trechos do texto lido.

Referência

MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; LOUSADA, Eliane.
Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para revisão bibliográfica. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.